LA EDUCACIÓN (COM)PARTIDA

SENTIDO Y ACENTOS

Luis Fernando Vílchez

PPC

EDUCAR

LA EDUCACIÓN (COM)PARTIDA

SENTIDOS Y ACENTOS

Luis Fernando Vílchez

EDUCAR

PPC

A mis maestros, a mis alumnos.
Con agradecimiento.

PRÓLOGO

EL VALOR DE UN LEGADO

¿En qué momento comprende un hombre que su intervención vital en la realidad es un legado? Para un educador, cuya tarea vocacional es precisamente transmitir el legado recibido de sus maestros y enriquecido por él mismo, tal vez el momento de inflexión –en el que se percibe el destello de la *misión cumplida*– sea el cambio de situación laboral, el paso de profesor en activo a emérito. Esta circunstancia debe de ser la causa de que Luis Fernando Vílchez nos regale este libro, que contiene el tesoro de su legado. Un legado, claro está, de la primera parte de su vida, porque es un hombre en plenitud física e intelectual y conoce el secreto de la eterna juventud: esa jalea real –como él la denomina– que es la curiosidad por seguir aprendiendo.

Luis Fernando Vílchez es un verdadero maestro. Tanto su personalidad como su labor profesional –poliédrica– están impregnadas de una cualidad que ha transformado de una u otra manera las vidas de quienes nos hemos cruzado con él en algún punto del camino. Esta cualidad consiste en algo que me atrevo a llamar la «mirada fertilizante». Es una forma de mirar capaz de ver en todo aquel que se acerca la semilla de una capacidad escondida y de hacerla brotar. La mirada fertilizante es la quintaesencia de las cualidades de un educador. Y es una de las características más destacadas de Luis Fernando, que la posee en grado sumo. Fue esta mirada la que se posó sobre mí hace unos años y me conminó a escribir. Y así, con exigencia de maestro, este profesor cambió mi vida, aunque no por primera vez, ya que cuento desde siempre con el tesoro de su amistad generosa. La generosidad –otra cualidad de maestro– impregna también de principio a fin las páginas de este libro, desde el hallazgo de su propio título: la educación (com)partida. Y, pensándolo bien, tiene razón al denominarla así. ¿De qué otra manera podría ser?

El autor deja bien clara su intención desde las primeras líneas. Se trata de transmitir algunas de las experiencias, reflexiones y saberes acumulados en una vida con sentido. Una vida feliz, por tanto, ya que la felicidad solo puede provenir de lo que tiene sentido, de lo pleno. Y se trata también de contar una historia. En la tradición de los grandes pensadores, Luis Fernando Vílchez nos desvela un secreto: el docente, el educador, no es quien imparte instrucción ni quien corrige errores; es sencillamente un ser humano que cuenta historias. Un narrador del mundo, de los logros y saberes del hombre, de su intervención sobre los mecanismos de la naturaleza, de su arte, de su cultura, de los valores que ha escogido para afrontar la vida y explicarse la muerte. La esencia narrativa que subyace en este libro es de nuevo una elección coherente. Todos los que debemos

algo a Luis Fernando nos hemos sentido siempre interpelados por el narrador profundo que él ha sabido ser.

Pienso en los destinatarios ideales de *La educación (com)partida*. Seguramente son los educadores en formación, que están abiertos a toda la sabiduría concentrada en estas páginas, pero creo que es más recomendable aún para todos aquellos que ya están –ya estamos– en el proceso de construir nuestro propio legado. Los docentes de hoy, en ocasiones al borde de la crisis de identidad, podemos recibir estas reflexiones como un alimento moral porque son un antídoto excelente contra la desmoralización.

Nuestro autor desea para el mundo educativo una revolución emocional. Él sabe transmitir con emoción su sabiduría, concentrada y extensa. Merece la pena conocerla.

Una recomendación antes de empezar. Conviene leer *La educación (com)partida* con un buen lápiz a mano. ¡Hay mucho que subrayar!

De todo corazón, gracias, Luis Fernando.

CARMEN GUAITA

1
PROPUESTA

En 1935 se publicó en lengua española la primera edición de la obra *El sentido de la vida* (*Der Sinn des Lebens*), de Alfred Adler, un texto lamentablemente olvidado de este discípulo heterodoxo de Sigmund Freud, en el que se encuentran frases tan interpelantes como esta: «¿Qué ha pasado con aquellos hombres que no han contribuido en nada al bienestar de la generalidad de los mortales?»[1]. La pregunta por el sentido de la vida está latente en el ser humano y, en el momento menos pensado, irrumpe con énfasis. No disponemos de respuestas científicas a tal interrogación. Tampoco de un algoritmo, de una fórmula matemática o de un código universal. Disponemos de relatos y testimonios de personas que han tratado de dar sentido a sus vidas. No podemos ser ajenos a tales indagaciones, no podemos excluir esos relatos.

Al elaborar y ofrecer este relato educativo soy consciente de que en cierto modo narro mi vida, o más exactamente la lectura de mi vida. Como también soy consciente de proponer, a través del relato, una invitación a la búsqueda del sentido de la educación y, a través de ella, un sentido para la vida. No lo hago, obviamente, con afán doctrinal, mucho menos ejemplarizante, pero sí desde lo más sincero de mí mismo. Es, pues, un relato subjetivo, como todos los relatos, que se ofrece con el deseo de que pueda servir a otros. En todo caso, para compartirlo con quienes aman la educación y se preocupan por ella. Por eso es inevitable que, en el transcurso de la exposición, aparezcan mezcladas las reflexiones con las vivencias. Por eso mismo también la narración es en primera persona. Creo que es un deber de honradez intelectual advertirlo previamente, como creo también estar seguro de que así el relato será más vivo y cercano. Mi relato educativo es, pues, en buena medida mi relato de vida. En la educación, entendida en su más amplio sentido y en sus muchas dimensiones, he encontrado un sentido para mi vida. Como le ha ocurrido y ocurre a tantos profesores y maestros a lo largo del tiempo.

Las páginas que siguen constituyen un conjunto de ensayos y reflexiones sobre la educación y se nutren de lo que, en diversos momentos de mi trayectoria profesional, en libros, artículos, conferencias en diversos foros y ante distintos auditorios, participaciones en congresos nacionales e internacionales de carácter científico, he aportado y también aprendido. Algunas partes de este relato han sido publicadas previamente en otros formatos[2]. Ahora todo aparece aquí reunido y resumido, bajo un mismo título y tratando de que tenga una unidad, por el contenido mismo del relato y la

manera de narrarlo.

2
EL PARADIGMA NARRATIVO. LA VIDA COMO LECTURA Y LA LECTURA COMO BÚSQUEDA DE SENTIDO

Al concebir este libro con el carácter de relato educativo, y, además, como de forma transversal hay una llamada en él hacia la búsqueda de sentido para la vida, parece obligado hacer unas consideraciones previas sobre lo que estos conceptos encierran y lo que personalmente pretendo transmitir al referirlos. Son consideraciones expresadas, en parte, en el discurso al que aludo más adelante, en el capítulo 6.

En la tradición universitaria de algunos países persiste la denominación del profesor como lector. Esto me ha llevado a pensar, en muchas ocasiones, que el oficio del profesor, del maestro en general, es enseñar a leer. Cuando el niño se acerca a la escuela, a leer las primeras letras. Y, conforme va creciendo, a leer, a interpretar la vida. Porque toda lectura es interpretación, y leer es interpretar; lector es, pues, equivalente a intérprete, e interpretar es dar sentido a algo, transformar signos en significados.

Vivimos no ya en una sociedad líquida[3], sino en una sociedad frágil y difusa, en la que todo amenaza con romperse de la forma más inesperada, con la sensación de ser impelidos por fuerzas no controlables que inciden sobre la economía, la política, la educación, las relaciones interpersonales y los valores, y en la que, en consecuencia, se impone una tarea continua de recomposición, como el que trata de pegar los fragmentos de un hermoso jarrón hecho pedazos, para restablecer su unidad, su orden y su belleza.

Como contrapartida, tal vez esté surgiendo un nuevo paradigma: el paradigma de la persona, en un mundo en el que la comunicación yo-tú pueda cobrar un papel relevante, una nueva época marcada por lo emocional y el humanitarismo, tal vez hastiados todos por perseguir la satisfacción en la acumulación de objetos y apariencias. ¡El paradigma de la persona!, todo un lema, todo un programa.

La interpretación de la vida que a lo largo de estas páginas sugiero, se basa en una hermenéutica crítica, entendida como auto-reflexión[4], dentro de los contextos en los que vivimos. La palabra «hermenéutica» puede entenderse también, en un sentido amplio, como lectura; su raíz griega significa expresión de un pensamiento y, desde ahí,

explicarse, interpretarse.

En la novela de U. Eco *La misteriosa llama de la reina Loana*, un hombre se despierta de pronto en la cama de un hospital y es incapaz de reconocer a su mujer y a sus hijos. No reconoce a nadie ni nada, abre los ojos y mira desconcertado a su alrededor. Esa es la tremenda realidad del protagonista, que ha perdido la memoria. Para ayudarle en el proceso de recuperación, su esposa organiza pasar una temporada en el pueblo donde nació. En el desván de la casa encuentran libros, tebeos, discos, recortes de periódicos, carteles de películas, objetos que le acompañaron en los primeros años de su vida. Nuestro hombre inicia entonces una labor detectivesca para volver a dibujar el pasado y entenderlo. Descifrando, leyendo todos esos signos, termina por entenderlo todo, por recuperar la memoria y, en definitiva, el sentido de sí mismo.

Otra novela, de Tobías Wolf, se titula *Vieja escuela*, pero podría haberse titulado *Adiós a las aulas*, ya que evoca de manera subliminal el *Adiós a las armas* de E. Hemingway. *Vieja escuela*[5] empieza con la vida de los alumnos de un colegio, en el que todos sueñan con ser escritores, y termina cuando el autor es considerado uno, famoso y respetado. Wolf trata de comunicar que un rasgo esencial de la literatura es hacernos imaginar lo que significa ser otra persona distinta de nosotros mismos. Leyendo a autores como Chejov, dice él, uno aprende a juzgar a los demás con compasión y tolerancia. Eso nos aportan los libros y sus autores, la literatura, pero también algo más, porque la literatura nos transporta al alma misma del lenguaje. Algo parecido dice Cervantes cuando afirma por boca del Quijote que la pluma es el lenguaje del alma. Leer, pues, nos acerca al alma de los otros y a nuestra propia alma.

Siguiendo el método escolástico, conviene aclarar previamente los términos a la hora de abordar un tema. El de la vida y la lectura reflejan, a mi entender, mejor que otros el significado del paso por una institución como la universidad o la escuela, mi paso, mis experiencias educativas, en paralelo a las de otros muchos dedicados a la misma tarea. Hablamos de lecciones de la memoria, o de algo tan tópico pero tan cierto como que el mejor libro es la vida, cuya dificultad para descifrarlo está en dar con las claves y los códigos adecuados. De unas y otros me ocupo a continuación.

El concepto de vida tiene un largo recorrido en la historia de la filosofía y del pensamiento. Desde Aristóteles, que la sitúa en el ámbito de la psicología, sacando su estudio de campos como la física o la historia natural[6], pasando por otros muchos pensadores y filósofos, hasta llegar a Ortega y Gasset[7], filósofo vitalista por excelencia. Para él, vivir es encontrarse en el mundo, hallarse envuelto y aprisionado por las cosas en cuanto circunstancias, pero sobre todo la vida es saberse viviendo. Vivir es un verse vivir. La vida humana es filosofar en ese camino emprendido para llegar a ser sí mismo.

Y, si hablamos de lectura, podríamos recordar, en los orígenes del saber universitario, a Hugo de San Víctor[8], quien decía que dos son las cosas que posibilitan la adquisición de la ciencia: una es la *lectio* y otra la *meditatio*, la lectura y la meditación, la segunda como ampliación de la primera. Esta *meditatio* requiere interiorización, reflexión, discusión, contraste, argumentación, en el interior de uno mismo y en la intercomunicación personal. Lectura como interpretación, meditación como reflexión.

El concepto de sentido, por su parte, puede contemplarse también desde diversas perspectivas: semántica, finalista, estructural, lógica y motivadora, entre otras. Heidegger indicaba que el problema capital de la filosofía es el del sentido del ser, y Hartmann afirmaba que todo sentido es un sentido «para nosotros». El concepto de sentido es un concepto límite, pero mi posición sobre este punto trata de ajustarse a una perspectiva sobre todo psicológica, que incluye experiencias y aspiraciones, pensamientos y emociones.

Si relacionamos vida, lectura y sentido, encontramos un sinfín de conexiones y nos adentramos en una especie de laberinto mental y emocional realmente interesante. Primero fue la palabra, el *logos*, que pone orden al introducir la racionalidad en la explicación de las cosas, frente a explicaciones mitológicas o fabuladoras. El *logos*, palabra y razón, nos ayuda a ordenar y entender lo que sin él sería absurdo, un sinsentido, una «sin aclaración». Las palabras y su interpretación a través de la lectura nos sirven para poner orden en el caos de la vida, de la naturaleza. Así, al principio de todo, la palabra creadora en la tradición cultural y religiosa judeo-cristiana, tal como metafóricamente lo narra el Génesis. Así la palabra-razón de la filosofía, que trata de responder a preguntas básicas: qué es esto, por qué, para qué. O el *big bang*, expresión hipotética e intuitiva en el mundo de la física para el intento de explicación de lo que en el fondo es un misterio que esconde mil preguntas. Así también la ciencias empíricas, que elaboran teorías no solo para explicar la naturaleza, sino también para transformarla (Ockham). Las religiones, por su parte, aparecen a lo largo de los siglos como propuestas de lectura de la vida y de las relaciones del hombre con «lo otro», con ese algo que le trasciende.

Y está la psicología, con sus diversos métodos y modelos, que en el fondo no constituyen sino diferentes modos de leer nuestro psiquismo. O la historia, conjunto de lecturas comprensivas e interpretativas de los hechos pasados. Y así podríamos seguir hablando del arte, la música o la literatura, como formas de leer la vida o de interpretar trozos de vida.

Confieso que, en cierta ocasión, me llamó mucho la atención un anuncio que prometía enseñar a hacer un buen *curriculum vitae*. Hacer un buen *curriculum vitae* no es fácil. No me refiero a ese saber venderse profesionalmente, con la mejor estrategia de

marketing, ante quien fuera a contratarnos, sino a hacer un buen *curriculum vitae* para entendernos a nosotros mismos como personas. Desde hace un tiempo, muchos psicólogos, entre los que quisiera incluirme, nos hemos interesado por la construcción narrativa de la realidad. Ya a partir de los años sesenta se produjo una vuelta a la narración desde múltiples perspectivas: el folclore (Propp), la semiótica (Barthes, Todorov), la filosofía (Ricoeur), las ciencias sociales (Goffman).

El mundo no está hecho de átomos, sino de historias, se ha dicho, en frase atribuida a Muriel Rukeyser (1913-1980). La gente cuenta historias, las conversaciones más cotidianas e intrascendentes están frecuentemente estructuradas según el género narrativo; basta ser simple observador de lo que los individuos dicen al encontrarse. Después de intercambiar saludos con quien hace tiempo que uno no se ha visto, se recurre a frases del estilo: «Cómo estás», «cómo te va», «qué me cuentas», «qué te cuentas», «cuéntame». Los medios de comunicación se ajustan habitualmente a estructuras narrativas, así sea una serie de televisión o un telediario, una crónica de sucesos o de sociedad, por referirnos a espacios en los que el relato es fundamental.

Desde pequeños nos han contado historias y cuentos para dormirnos, entretenernos y abrirnos a la realidad, la de la fantasía y la empírica. Por eso no es de extrañar que alguien como Bruno Bethelheim nos regalara reflexiones tan sugerentes en su *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*[9], donde estudia la función que cumple el cuento en el desarrollo del psiquismo infantil, o su influencia en la génesis de arquetipos y símbolos colectivos. Hoy resurge incluso entre nosotros la figura y hasta el oficio del cuentacuentos, que uno puede encontrar si visita Marrakech y se pasea al atardecer por la increíble plaza El Fnaa, o por el parque del Retiro en Madrid una mañana de domingo. El juego infantil del «cuéntame un cuento recuento que nunca se acabe con pan y pimiento» es la traslación poética y rítmica de una narración incesante, tal vez siempre la misma, como les gusta a los niños pequeños.

Mi propio padre, que fue además mi primer y principal maestro, era un excelente narrador de historias. Recuerdo cómo todos los niños de aquella escuela en el pueblo que me vio nacer lo escuchábamos atentísimos cuando relataba los más importantes episodios de la Historia Sagrada, con un sentido didáctico en el que no faltaban los elementos emocionales. Tal vez por eso, entre mis libros antiguos, coleccionados con mimo y reconocimiento, hay algunos ejemplares de aquellas viejas *historias sagradas*.

En el amplio campo de las técnicas cualitativas de investigación ocupa un lugar interesante y útil el instrumento de las historias de vida. Personalmente me he servido y sirvo de ellas para la terapia y la investigación científica. Constituyen relatos que tienen la intención de elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, donde lo que cuenta no es una verdad *objetiva* o *empírica*, sino la *verdad personal*.

El psicólogo clínico y el psiquiatra son también sujetos-receptores de múltiples narraciones de sujetos-pacientes, que les «cuentan» su vida, y comprueban que estos pacientes empiezan a comprender el sentido de sus conductas, y tal vez descubrir globalmente el de su vida, aprendiendo a identificar emociones, intenciones, creencias y motivaciones, cuando se implican en una narrativa personal. El principio de una sanación terapéutica coincide con el inicio de poner nombre al «qué me pasa». Desde los modelos psicológicos humanistas se afirma que la realización personal de un sujeto coincide con el hecho de ser «autor» de la propia vida, de la vida como existencia y de la vida como narración.

El relato está presente en todos los pueblos y culturas, como esquema básico de los más diversos textos narrativos: mito, leyenda, fábula, cuento, novela, epopeya, historia, tragedia, drama, comedia, pantomima, el cuadro pintado, las vidrieras, las miniaturas, el cine, las series de televisión, los cómics o las noticias policiales.

Desde el campo que me es más afín, la psicología, J. Bruner[10], defensor del diálogo interdisciplinar, siempre interesado además en profundizar en los problemas sociales y educativos, sostiene que, más allá de las construcciones narrativas individuales, hay un corpus narrativo general del que todos participamos. Los seres humanos damos sentido al mundo a través del relato de historias, usando el modo narrativo de construir la realidad.

Este mismo autor[11] habla de nueve universales de las realidades narrativas: 1) Una estructura de tiempo. 2) Particularidad genérica, ya que las narraciones se «actualizan» a través de casos particulares, ajustadas a géneros o tipos. 3) Las acciones tienen razones, lo que hace la gente obedece a creencias, deseos, teorías, valores u otros estados intencionales. 4) Composición hermenéutica, lo que quiere decir que ninguna historia tiene una interpretación única y que la finalidad del análisis hermenéutico es dar explicaciones convincentes de lo que significa un relato. 5) Canonicidad implícita, atenerse a unas reglas de juego en lo narrado, pero es una canonicidad que hay que romper para no aburrir. 6) Ambigüedad de la referencia, lo que se cuenta siempre está abierto a cuestionamiento, por mucho que «comprobemos» los hechos. 7) La centralidad de la problemática, esta se halla en el núcleo mismo de las realidades narrativas, la vida como problema. 8) Negociabilidad inherente, la narración se liga a la negociación cultural, tú cuentas tu versión, yo la mía y, de vez en cuando, discutimos para solucionar las diferencias. 9) La extensabilidad histórica de la narración. Como dice textualmente el mismo Bruner, «parecemos ser genios de una historia continuada»... una historia interminable.

En otro de sus libros, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*,

recalca la predisposición de las personas a participar en la cultura humana y usar sus narraciones, y así el niño, por dotación genética, pero también por aprendizaje, participa en la cultura usando el lenguaje y su discurso narrativo *in vivo*[12].

Según Bruner, «las vidas y los yoes que construimos son el resultado de este proceso de construcción de significados [...], pero no son núcleos aislados de conciencia encerrados en nuestras cabezas, sino que se encuentran distribuidos de forma interpersonal [...] y toman significado de las circunstancias históricas que dan *forma a la cultura de la que son expresión*»[13].

Bruner entiende por psicología popular «esas nociones conformadas culturalmente en función de las cuales la gente organiza la visión que tiene de sí misma, de los demás y del mundo en que vive [...], la psicología popular es una base esencial no solo del significado personal, sino también de la cohesión cultural»[14]. Y más adelante: «Parecemos construir las historias del mundo real de forma muy parecida a como construimos las ficticias: las mismas reglas de formación, las mismas estructuras narrativas: Sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas»[15].

«Dedicamos un cantidad enorme de esfuerzo pedagógico a enseñar los métodos de la ciencia y el pensamiento racional: lo que supone la verificación, lo que constituye la contradicción, cómo convertir simples afirmaciones en proposiciones comprobables y demás [...] Puestos son los *métodos* para crear una *realidad según la ciencia*. Sin embargo vivimos la mayor parte de nuestras vidas en un mundo construido según las normas y los mecanismos de la narración»[16]. Y concluye: «Como especie, nos adaptamos a nuestro entorno en términos del significado que atribuimos a las cosas, los actos, los acontecimientos, los signos»[17].

3

UNA ENTREVISTA-RESUMEN[18]

Incluyo en este capítulo algunas de las respuestas a entrevistas que me han hecho en los últimos años y que, a mi juicio, tienen la virtud de resumir en cortos textos lo que pienso sobre cuestiones relativas a la educación. Por eso he preferido mantener ese formato, escogiendo de cada entrevista lo que he estimado de mayor interés para el lector. El mérito es de los periodistas, que se informaron bien de mis aportaciones en libros y artículos y se ciñeron a temas relevantes para la educación en nuestros días. El lector puede tener así, por adelantado, una síntesis de mi relato educativo y de lo que, a lo largo de los siguientes capítulos expreso de manera más amplia. Recoge, pues, en breves trazos, mi lectura de la educación.

–Le cito una frase suya: «En el fondo de todos nosotros habitan nuestros maestros, nuestras lecturas, nuestras melodías». ¿Qué le decidió a dedicar su vida a la educación? ¿Qué obras y maestros han determinado su trayectoria y por qué?

Me siento un discípulo deudor de muchos maestros. El primero y principal, mi padre, maestro de escuela en un pueblo pequeño de Granada, donde nacimos los cuatro hermanos y él ejerció cerca de cuarenta años. Más tarde, algunos muy buenos en Bachillerato y alguno que otro realmente significativo en las diversas carreras universitarias que he cursado. Mi dedicación a la educación es vocacional y casi genética, pues no solo mi padre, sino también mi abuelo y mi bisabuelo fueron maestros, y los cuatro hermanos escogimos la docencia como profesión. Luego me han influido muchas lecturas. Escojo cuatro libros como símbolos de otros muchos: el tratado de *Lógica* de J. Gredt, cuando estudié filosofía, las obras completas de Freud, el Quijote y, sobre todo, la Biblia. También están todos los libros básicos en mis diversos estudios, los que he utilizado para las investigaciones llevadas a cabo, los de literatura (sobre todo poesía y ensayo, los clásicos griegos y latinos y nuestros clásicos), pero mis principales maestros han sido las muchísimas personas con las que he tratado y trato. Ya son algunos miles de alumnos. De ellos, de los que he tratado como psicólogo, de los amigos y compañeros he aprendido mucho. Siempre los he considerado los mejores libros. Me gusta mucho escuchar, y eso facilita aprender. Creo sinceramente que el oído, en su significado de escucha, es mi sentido más desarrollado. Terminaría esta respuesta diciendo que creo profundamente en el poder transformador de la educación. La incertidumbre acompaña al ser humano siempre. Para reducir nuestros niveles de

incertidumbre tenemos dos instrumentos: la ciencia y la educación. Yo creo en ambas.

–«El aprendizaje no es una preparación para la vida, sino una experiencia básica de la misma» es una cita suya. ¿Son afortunados aquellos que pasan su vida aprendiendo?

Esa es una cita que usted habrá leído en alguno de mis libros. Sí, aprender es básico para vivir. Estoy completamente de acuerdo con J. Delors[19] cuando propugna un aprendizaje para todos a lo largo de la vida. O cuando señala los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. El aprendizaje es como la jalea real, que lo mantiene a uno joven toda la vida. Admiro a los mayores que no han perdido el deseo de aprender.

–Su campo científico y académico, dentro de la psicología y en la docencia universitaria, ha sido el de la Psicología del desarrollo o Psicología evolutiva. ¿Podría explicar sucintamente en qué consiste esta disciplina?

La Psicología evolutiva, así se llama el área de conocimiento que principalmente he venido enseñando en la universidad, es el nombre también de una disciplina perteneciente al gran campo científico de la psicología. Estudia el ciclo vital, desde el embarazo hasta la vejez. La psicología evolutiva está ligada al estudio del desarrollo humano, con sus etapas y características. El desarrollo humano consta de varias dimensiones, las principales de las cuales son la física, la cognitiva o mental, la emocional, la social y la moral. Este desarrollo de la persona viene determinado, por otro lado, por factores genéticos y ambientales, siendo estos últimos los que proceden del ámbito social en el que vive un sujeto (familia, iguales, amigos, sociedad, medios de comunicación, etc.) e incluso del ámbito puramente físico, ya que no es lo mismo vivir en el Polo que junto al Mediterráneo. El paisaje nos condiciona en conductas, hábitos y estilos de vida. También influye, y no poco, en el desarrollo humano la cultura a la que se pertenece, así como el factor de la época en la que a uno le ha tocado vivir. Todo eso «funciona» en interacción y dinámica constante a lo largo de la vida. Los retos y aplicaciones de la psicología evolutiva o del desarrollo pueden resumirse de la siguiente manera.

1) Los conocimientos y datos aportados por la psicología evolutiva pueden aplicarse en varios campos de la psicología, especialmente en el educativo y en el clínico. 2) Esta disciplina debe estar en diálogo constante, diálogo interdisciplinar, con otras como la psicopatología, la psicología de los procesos básicos, la psicología del aprendizaje, etc. 3) Un gran reto de esta disciplina es poder llevar a cabo investigaciones cada día más rigurosas y amplias. Por ejemplo, estamos necesitados de estudios longitudinales (estudiar a unos mismos sujetos a lo largo del tiempo), cosa no siempre fácil.

–Usted ha estudiado la relación entre la educación y la familia, y es que, si entendemos que la responsabilidad de enseñar abarca la de educar en sentido amplio, lo

que ocurre en el seno de la familia del menor resulta fundamental. ¿Está de acuerdo?

Efectivamente, el tema de la familia, de los procesos internos de relación entre los miembros que la componen y de la educación que en ella se imparte ha sido el que más he investigado. Sobre este mismo tema versó mi tesis doctoral y a él he dedicado gran parte de mis libros y artículos. Considero que la familia es el factor que, a la corta y a la larga, más influye en un sujeto, para bien o para mal. La familia nos acompaña a lo largo del ciclo vital. Pensemos en los dos extremos de la vida: un bebé no podría vivir sin la ayuda de unos padres o de quienes cumplan para él esa función, y hoy vemos cómo un anciano enfermo de Alzheimer encuentra en la familia algo que nadie le puede dar. Sobre todo acompañamiento y afecto, eso es la familia.

–Cuando nos referimos a la educación de nuestros niños y jóvenes, ¿basta con referirnos y hablar del sistema educativo? ¿No habría que analizar también los patrones morales y los referentes éticos que reciben en la familia y desde la sociedad en su conjunto?

Estoy en contra de los que cultivan la patética moral, que siempre están a la caza y captura de chivos expiatorios para explicar los males sociales, y unas veces los identifican en la familia, otras veces en la televisión, otras en la sociedad en general. La moral pública ha de ser una construcción colectiva. Muchos hablamos hoy de una ética de mínimos[20], unos principios morales, tal vez no muchos, pero sí muy fundamentales, en los que coincidamos. Esos son los que la escuela y la familia han de proponer a los niños y jóvenes. Nuestra sociedad está necesitada de ese consenso ético básico y radical, admitiendo luego la pluralidad de opciones y estilos que inevitablemente existen en cada época y cultura. Antes decía que la moral es una de las dimensiones del desarrollo. Pero eso hay que enseñarlo a través de experiencias impregnadas de valores, no hablando de estos en abstracto.

Los niños y los jóvenes necesitan referentes éticos, los primeros de los cuales deben ser sus padres y maestros. Pero también echamos en falta referentes éticos en otros campos, en la ciencia, en la política, en el deporte, en el arte. Sería estupendo que los más jóvenes constatasen que detrás de una cara bonita, detrás de un deportista de élite, hay una persona comprometida con una vida impregnada de valores humanos.

–Echando la vista atrás, nuestros hijos están siendo educados de forma muy diferente a como lo fuimos nosotros. ¿Cuáles son las características de los padres y madres del siglo XXI?

En muchos aspectos es lógico que la educación que nuestros hijos reciben hoy sea distinta de la que recibimos nosotros, y eso por muchos motivos (que sería largo de explicar). Los padres y madres de hoy somos distintos a como fueron los nuestros, y también lo son nuestros hijos con relación a cuando nosotros éramos pequeños. Como es

distinta la sociedad en la que vivimos, los medios de vida, los avances tecnológicos y científicos, etc. También el conjunto de valores por los que nos regimos. No es fácil hacer un retrato universal de los padres y madres de hoy, aplicable a todos los casos. Más bien habría que hacer una especie de clasificación. Creo que hoy existe en la mayoría de los padres y de las madres una gran preocupación por el bienestar de los hijos, por procurarles lo mejor a su alcance de cara al futuro y porque tengan tal vez «lo que yo no tuve», como dicen muchos de ellos al referirse a esta cuestión. En definitiva, ayudarles a que se sitúen en la mejor de las opciones, dentro de lo posible. Pero creo que abundan, y ahí metámonos todos en buena medida, lo que llama una amiga mía que acaba de publicar un libro en la colección que dirijo («Psicología y Educación») y que ha titulado *Papás blandiblup*. Probablemente los padres y las madres de las últimas generaciones pequemos de blandos y de menos exigentes de lo que debiéramos.

–Usted ha estudiado también la preponderancia de los aspectos emocionales en la educación familiar y la dificultad para manejarlos por los padres.

Entre otras muchas cosas, una familia encierra un conjunto de relaciones, factores y elementos de carácter emocional. Y es sabido que los sentimientos y las emociones no siempre son fáciles de manejar. Por eso las relaciones de pareja son complejas y lo son también las de padres e hijos. Pero me atrevo a decir que, para saber educar, hay que poseer unas buenas dosis de inteligencia emocional y ser un buen gestor de sentimientos. En la escuela se le da mucha importancia a los aspectos mentales, pero los emocionales y sociales son tanto o más importantes. No es solo tarea de la familia. Un niño o una niña pueden tener éxito en los estudios y ser profundamente infelices en su mundo emocional. Un buen profesor debe estar siempre atento a las corrientes emocionales de los alumnos que componen su clase y a los sentimientos de cada uno.

–¿Es preferible, a su juicio, «preservar» a nuestros hijos de las referencias a valores que no compartamos, aun a riesgo de hacerles más difícil la integración en su entorno de amigos y compañeros?

No podemos tener a los hijos encerrados en una urna de cristal. Han de vivir en la sociedad a la que pertenecen. Lo que necesitan es que les dotemos de criterios para saber moverse con sentido y con un norte en la vida, sea a la hora de ver la televisión, usar Internet, pertenecer a una red social a través del *tuenti*, etc. Y, por supuesto, saber graduar de manera progresiva lo que un hijo puede o no puede hacer. Por ejemplo, hay programas de televisión que un niño pequeño no debe ver y tal vez sí un hermano mayor. En definitiva, propugno una educación crítica, que equivale a tener criterios y hacer las cosas con sentido, a la debida edad y, siempre, con sentido común.

–El sistema educativo español ha sido noticia por la mala valoración que de él hacen instituciones internacionales como el Informe PISA, de la OCDE. ¿Qué consideración le

merece, con carácter general, el sistema educativo español? ¿Qué tres cosas positivas y tres negativas destacaría?

Los Informes PISA hay que leerlos completos, con la letra pequeña incluida, saber cómo están hechos, qué es lo que miden realmente, qué instrumentos de medida se utilizan, qué tipo de preguntas se plantean, etc. A veces la gente se queda con lo que dicen determinados titulares llamativos en la prensa, que simplifican mucho lo que realmente ocurre. Parece, además, que algunos están deseosos de que se resalte y exagere que estamos muy mal en educación, y eso no es cierto. Claro que tenemos problemas y deficiencias, pero también otros países de nuestro entorno. Luego resulta que nuestros universitarios van fuera, con una beca Erasmus, y encuentran que sus compañeros son como ellos y que los centros donde estudian son como los nuestros, o no muy distintos en cuanto al nivel cualitativo se refiere. En definitiva, no falseemos, no exageremos, no simplifiquemos las cosas. Tres aspectos positivos del sistema educativo español: el logro creciente de la equidad, llevando la educación a todas las clases sociales, la figura del tutor en los centros y la buena preparación de la mayoría de los profesores. Tres aspectos negativos: la alta tasa de abandono escolar al terminar la ESO, antes y después el déficit en el aprendizaje de idiomas y la pérdida de una impronta humanista en el currículo escolar, con la desaparición de algunas materias o no otorgarles la importancia debida.

–¿Cuáles deberían ser, a su juicio, las líneas generales de un pacto social por la educación? ¿Cómo se debería articular y poner en práctica?

La necesidad de un pacto social por la educación es imperiosa. Eso significa que los partidos políticos se pongan de acuerdo en aspectos fundamentales de la educación, que lleven a articular una serie de ejes fundamentales, que no cambien cuando cambia el Gobierno de turno. Algo de eso se ha intentado desde la sociedad civil, por ejemplo a través de una iniciativa de la Fundación Encuentro, con la que colaboro en sus Informes anuales, que quedó en papel mojado cuando llegó al Congreso de los Diputados hace más de una década. El último ministro de Educación de los Gobiernos de Zapatero parece que intentó y propuso algo parecido, pero no tuvo finalmente éxito, enredados los políticos en la lucha partidista. Por lo demás, al estar transferidas a las Autonomías las competencias en educación, en ese pacto deben implicarse estas también, de una manera sincera y comprometida. No puede ser que haya desigualdades injustas entre unas y otras, no debe haber caprichos en la organización del currículo escolar, mucho menos aún impulsar iniciativas esperpénticas, como las que alguna Autonomía llevó a cabo para oponerse a la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Hay que sacar a la educación del debate partidista, aunque es lógico que esté dentro del debate político, pero política con mayúscula y partidismo son cosas distintas. El consenso en aspectos fundamentales

de la educación es imprescindible.

–¿Cree posible que el sistema educativo español alcance niveles similares a los países de nuestro entorno? ¿Qué sería necesario y urgente reformar?

Por supuesto que podemos alcanzar niveles similares a los de otros países, y en algunos aspectos lo hemos logrado. A todo nos ganan los países nórdicos, como en otros aspectos de la organización de la sociedad y de su bienestar, pero si nos comparamos con los demás, exceptuados esos, hay cosas en las que países de nuestro entorno nos ganan, otras en las que estamos a la par y otras en las que les aventajamos. Lo más urgente y necesario lo resumo así: implicación de toda la sociedad en la educación, inversión en la preparación continua del profesorado, introducción –con sentido y criterio, no dando simplemente ordenadores– de las nuevas tecnologías en el aula, acercamiento entre escuela, familia y sociedad civil, inversión en investigación educativa, mejora en idiomas y ayuda a los más necesitados por cualquier motivo, para que la igualdad de oportunidades sea un hecho.

–Hablando de propuestas de reforma, en los últimos tiempos, y no solo en España, empiezan a dejarse oír voces sobre la conveniencia de acabar con la coeducación para atender de forma más personalizada el distinto calendario que el proceso de maduración personal parece presentar en niños y niñas. ¿Podría darnos su opinión al respecto?

Respeto las posturas de quienes defienden una educación diferenciada en la escuela según sexos, pero no la comparto. No es riguroso afirmar que para el rendimiento y la educación, entendida globalmente, es mejor la segregación. La educación mixta, reproducción de lo que es la sociedad, es un logro y no un problema. Y si en determinados casos surgen los problemas, hay que aceptarlos como un reto pedagógico, pero no para «romper la baraja» y volver hacia atrás. Creo que, en algunos casos, hay determinados enfoques ideológicos que llevan a hacer esa segregación o a defenderla. Es como si, por el hecho de que algunos niños ven mucha televisión, suprimiéramos los televisores en casa. Eso sería la demostración de un fracaso educativo, lo que hay que hacer es gestionar bien esa situación.

–¿Podríamos conocer su opinión sobre la llamativa propuesta sobre el carácter de autoridad pública que se pretende asignar a los profesores?

Respeto esa propuesta, pero no la comparto, en el sentido de darle un carácter institucional. Un profesor no es, no debe ser, ni un juez, ni un guardia civil, ni un alcalde, por referirme a autoridades concretas formalmente existentes en la sociedad. El camino debe dirigirse a apoyar, desde la Administración y desde las direcciones de los colegios, al profesor (a veces incluso ante padres impertinentes, que vienen a pedir cuentas...), establecer un régimen disciplinar serio y que se cumpla en los centros, dar a

conocer a la sociedad lo que es la escuela y hacer caer en la cuenta de que la escuela no puede hacer lo que compete hacer a la familia. Valorar socialmente al maestro por parte de las instituciones, de los mensajes en los medios, etc., es ayudar a que su figura sea prestigiosa. Una sociedad que no valora y ama a sus maestros está condenada al fracaso. Por lo demás, el profesor también debe saber ganarse el respeto (ese es el significado más profundo del concepto de autoridad como logro moral) y marcar claramente las líneas de comportamiento de los alumnos entre sí y de estos con el docente. No es creando más leyes como se resuelven problemas que, evidentemente, existen, como el de las faltas de respeto a los profesores y otros.

–Usted es un experto en el estudio sobre la influencia de la televisión en los menores. ¿Considera que las normas de regulación de horarios protegidos en España son suficientes?

Mi opinión respecto a este tema se resume así: enseñar a los niños –en casa y en la escuela– a ver la televisión con sentido crítico y armonizar su uso con el de otras actividades más importantes; hace falta regular bien, y hacerlos cumplir, los horarios de protección a los menores, teniendo en cuenta que en muchos sitios no hay clase por la tarde; hay que crear organismos que velen por el cumplimiento de normas que afecten a los menores, en cuanto a contenidos, etc.; hay que estar al tanto de lo que los niños ven y no hablar de memoria; y, desde luego, esto hay que manejarlo y gestionarlo desde casa, pues es en ese ámbito donde un niño ve televisión. Un mal programa, un programa negativo para los niños, no lo ven los hijos si sus padres, de verdad, no permiten que lo vean.

–Por otra parte, ¿no es curioso que, como padres, nos escandalicemos de la banalidad de muchos programas infantiles cuando los programas que mayoritariamente vemos los adultos son igualmente banales?

Esa es la gran contradicción. No olvidemos que los niños aprenden por imitación de modelos, entre otras formas de aprendizaje. No se puede estar diciendo a los niños que ven demasiada televisión y nosotros vemos el doble. Y si vemos programas que ellos no deben ver, tenemos que explicarles de manera sencilla por qué es eso. Los niños, cuando se les explican las cosas de manera razonable y justa, acaban entendiéndolas.

El quid de la cuestión, aunque reconozco que no es fácil, entre otros motivos porque un padre o una madre es imposible que estén siempre pendientes de lo que ven los hijos, por estar ausentes de casa o por otros motivos, se resume en un uso crítico del medio, en cuanto a tiempo dedicado, contenidos que ver, seguir algunos programas con ellos y comentarlos, razonar, fomentar otras aficiones alternativas, como la lectura estimulante, el deporte, el cultivo de la música, el juego familiar, etc.

–Junto a esa gran niñera que en muchos casos se ha convertido la televisión ha

irrumpido el fenómeno de Internet, que afecta a la juventud y produce una cierta alarma en la sociedad. ¿Cuál es su opinión al respecto?

En relación con Internet en casa podemos establecer criterios parecidos a los dichos sobre el uso de la televisión. Internet es un instrumento poderoso y una herramienta muy útil para la educación, si se la sabe usar para ello y no para «entretener o amenizar». Pero un uso excesivo e indiscriminado es negativo. Hay que tener en cuenta siempre la edad a la que nos refiramos, y hoy en día debemos estar al tanto de las redes sociales, que son la nueva forma de socialización entre adolescentes. Un camino es entrar en complicidad con los adolescentes –hasta donde nos dejen– y, un poco a distancia, pero sin perder de vista lo que hacen, estar al tanto de este tema. Pero lo dicho sobre una enseñanza crítica para usar el medio, a propósito de la televisión, vale también en este caso.

–Es usted un gran y activo aficionado a la música clásica y de su papel en el aprendizaje. La sociedad valora la música y, sin embargo, es la cenicienta de los planes de estudio.

Efectivamente, en la pregunta que se me hace va incluida la respuesta. Protesto por la poca importancia dada a la música en el currículo escolar. Esto es un verdadero atraso. La música encierra potencialidades educativas de primer orden, de cara a casi todos los aprendizajes y en relación con la formación global de la personalidad. En mi investigación sobre este punto –Fundación SM[21]– queda demostrado. Baste un dato: los alumnos que cultivan la música de forma sistemática suelen ser buenos o muy buenos alumnos en otros aspectos, y desde luego les ayuda en su vida personal. Nuestra sociedad sería mejor si cultivara la buena música. Y, atención, no me refiero solo a lo que todo el mundo entiende por música clásica. Hay que estar abiertos a todas las músicas, solo exijamos calidad. El tema de la música es una asignatura pendiente no solo en los currículos escolares. Falta en nuestro país una cultura musical de cierto nivel, a excepción de las minorías que la escuchan o practican. Como muestra, un ejemplo: no solo ahora, también antes, los intelectuales españoles, al revés de lo que ocurre en otros países, se han desentendido de la música. Salvo alguna excepción honrosa, cuyo ejemplo más cercano lo tenemos en el filósofo Eugenio Trías, recientemente desaparecido, nuestros intelectuales no han entrado en diálogo con una de las más altas creaciones y expresiones del ser humano, la música. Todo colegio debiera tener un buen coro. Las experiencias musicales tempranas de calidad marcan aspectos muy significativos del devenir personal.

–Como experto melómano, ¿qué obras recomendaría para quitar el «miedo» a la música clásica?

Esta pregunta requeriría una larga respuesta. Pero al menos voy a señalar lo que, a mi juicio, puede ser un buen comienzo. Yo empezaría por la experiencia de asistir con los

hijos a conciertos desde pequeños, con alguna ayuda explicativa previa, por la escucha de obras «más reconocibles» o más populares dentro de la música clásica. Ese es el camino, el mismo, por cierto, que siguió durante muchos años un meritorio programa de radio titulado «Clásicos populares», tristemente desaparecido. En este sentido hay algunas iniciativas pedagógicas interesantes llevadas a cabo por determinados colegios en colaboración con los auditorios de música y sus profesionales.

–Y, por último, ¿cómo ve el sistema educativo español dentro de diez años?

Es un resumen de lo que he venido respondiendo. Más que cómo lo veo, yo respondería que cómo lo deseo: con un gran consenso social en torno al mismo, con una implicación de todos por su mejora, con mejora especialmente significativa en el dominio de los idiomas, con la incorporación efectiva de las tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con profesores cada vez mejor preparados, incentivados y motivados, con investigaciones educativas que hagan avanzar, con su alejamiento del debate partidista, con presencia de la música en los currículos escolares, con mejores relaciones entre familia y escuela y de esta con su entorno, con un tipo de enseñanza intercultural y siempre sensible a los más necesitados y donde nadie, por falta de medios, se pierda la oportunidad de llegar al máximo de sus posibilidades.

4
DE LA EDUCACIÓN PARTIDA...

En mi relato educativo quiero hacer explícita una convicción, basada en las experiencias y en el consenso de la mayoría de los que hemos dedicado nuestra vida profesional a esta labor: la necesidad de que la educación sea siempre una tarea compartida. Una tarea en la que tomemos parte todos, padres y maestros, sociedad, familia y escuela. Una tarea que aúne y relacione las distintas clases de educación, formal, no formal e informal. Una educación cercana a lo que se ha dado en llamar la sociedad educadora, haciendo verdadero el dicho africano de que para educar a un niño hace falta toda la tribu. La preposición «con» o su fonema equivalente está presente en muchos de los aspectos que se refieren o se relacionan con la educación. Así, se habla de *com*pañeros, *co*legas, aprendizaje *co*laborativo, *co*municación, *co*rresponsabilidad, *co*educación, *com*promiso, *co*rrección, etc. En suma, educar es siempre realizar una tarea por parte de unos –educadores– *junto con otros*, en compañía, formando grupo, colaborando, para que otros –educandos–, individualmente y en grupo, aprendan los saberes correspondientes a los diferentes currículos y, sobre todo, a vivir, a ser personas.

Está demostrado: allí donde se dan los mejores índices de calidad educativa nos encontramos con este tipo de educación, la realmente compartida. Ya resulta tópico recurrir al ejemplo de Finlandia para hablar de una educación excelente; los alumnos de ese pequeño país obtienen sistemáticamente los mejores resultados en cuantas pruebas internacionales se hacen. El secreto de tal éxito es bien conocido: profesores bien considerados socialmente, implicación de las familias y del entorno cercano en la educación, aporte de medios, formación continua de los docentes, cuya cantera está formada por los mejores expedientes académicos, estabilidad del sistema educativo más allá de las discrepancias de los partidos políticos en otras cuestiones y consideración de la educación como bien común y social prioritario.

Esto ha sido siempre así, pero hoy debemos recalcarlo fuertemente, porque partimos de una educación partida en lugar de compartida. El camino, pues, que debe recorrerse es el que transcurre de la educación partida a la educación compartida. Cuidado, competencia, equidad, excelencia, desarrollo social y económico, etc., además de ser palabras un tanto manidas –de tanto usarlas–, no son aspectos contradictorios. Por otro lado, cuando se está perdiendo la visión global, en línea humanista, de una formación «antigua» por mor de la especialización, de la parcialización de los saberes y de un cierto pragmatismo que, desde el mundo empresarial, se trasvasa a la escuela, estamos

buscando por otras vías la integración de elementos. Por ahí respiran la mayoría de las orientaciones actuales en educación, incluido el enfoque por competencias.

Estimo que, en buena medida, la educación está partida, porque se mete el partidismo de los políticos, que lleva a hacer una ley cada vez que se cambia de Gobierno. No es que cada vez que salga a la luz un tema educativo, la sociedad se implique en un debate constructivo y de cierta hondura, como ocurre en países de nuestro entorno. ¡Ojalá! Lo que ocurre entre nosotros es que los enfoques políticos, o tal vez cabría decir mejor los enfoques de los políticos sobre la educación, dividen a la sociedad, justamente en un tema que debiera estar presidido por el «todos a una», porque a todos nos atañe y nos debe importar por igual.

La educación también aparece partida en nuestro sistema por una excesiva parcialización de los saberes, lejos de un ideal humanista digno de tal nombre. Es verdad que los saberes en general, y las ciencias en particular, se han diversificado mucho. Pero no es aceptable que un ingeniero no sepa nada o casi nada de filosofía y de literatura, como tampoco lo es que un graduado en historia no tenga unas bases imprescindibles en estadística o en biología. No propugno aquí una vuelta al *trivium* y al *quadrivium*, aunque no vendría mal un reencuentro con lo que de «saberes básicos» representaban esas denominaciones. Valga un ejemplo y anécdota tomados de mis años de formación. Durante mi estancia en Alemania para completar estudios, comprobé que todos los compañeros con los que vivía en un antiguo colegio mayor situado en Baviera sabían tocar un instrumento, aunque ninguno de ellos iba a dedicarse a la profesión de músico. Desde entonces hasta hoy no me ha extrañado que, en cualquier celebración religiosa –católica, luterana...–, el pueblo entone una serie de corales con un sentido musical admirable, como si fuera un coro que ensaya cada semana. Así lo compruebo cuando, domingo a domingo, acompaño al órgano los cantos de la celebración de la misa en la parroquia de lengua alemana de Madrid, cercana a donde yo vivo. ¡La música formando parte de la cultura de un pueblo, parte de la formación integral que reciben desde niños!

Lo que ocurre es que, de hecho, la educación, o más ampliamente la instrucción y la formación académicas, acaban partidas por la especialización temprana y excesiva, de manera que más tarde se acaba sabiendo tal vez mucho de una cosa y poco o casi nada del conjunto. Hay muchos analfabetos globales, aunque de vez en cuando nos encontremos con personas talentosas particulares. Es una anécdota recurrente aludir al hecho de que muchos alumnos no entienden ni ven sentido a gran parte de los cuadros del Museo del Prado, porque desconocen hasta los más indispensables datos sobre mitología, historia o religión.

No se trata de buscar una especie de cuadratura del círculo en la cuestión a la que me refiero, que tanto afecta al establecimiento de los currículos, pero se puede ir hacia la

especialización sin perder esa visión de la vida y del conocimiento. Un ingeniero debiera saber historia y un filósofo biología, acabo de decirlo. Materias como Introducción al mundo científico o Introducción al mundo del pensamiento deberían ser estudiadas por quienes están en la otra orilla académica. Los grandes científicos empiristas acaban planteándose esas últimas preguntas, que siempre son de corte filosófico y humanista, y a muchos humanistas les vendría bien saber, por ejemplo, qué es eso del genoma. El consumo de la «calidad» en cualquier orden de cosas, también en el caso de la educación, tiende a ser selectivo. Se enseña a optar, pero no a «e-legir». Hay que enseñar a leer, de *lego-legere*, que significa escoger, entresacar, espigar, elegir. Se impone una alfabetización de las *buenas elecciones,* y para que estas sean así no pueden ser excluyentes.

La educación aparece igualmente partida porque hoy no solo educan la familia y la escuela, sino también, más que en otras épocas, los medios de comunicación en un sentido amplio, que llegan a las generaciones más jóvenes a través de la televisión e Internet. Influyen los amigos, la calle, los ambientes sociales, las modas, las ideas dominantes –sean estas más o menos profundas o totalmente banales–, y el adolescente busca ser como sus iguales de manera más imperiosa que en otros tiempos, pues se impone un mimetismo social entre ellos dentro de lo que muchos psicólogos llamamos adolescencia globalizada. En medio de todo esto, al educando le cuesta mucho trabajo hacer una síntesis de tantos estímulos y dar con las mejores respuestas en la construcción de sí mismo como sujeto libre, autónomo y responsable.

Si insistiéramos algo más sobre las relaciones familia-escuela habría no poco que decir. Es paradójico que, siendo la educación de los hijos, en todos sus sentidos y amplitud, la preocupación principal de los padres y madres, no se dé una productiva convergencia entre esos dos ámbitos, la familia y la escuela, ya que parecen caminar en líneas paralelas, que no acaban de encontrarse. La relación en este caso se halla igualmente partida.

Educación partida, pues, porque la familia no colabora suficientemente con el colegio, y la sociedad civil no se implica de verdad en «lo educativo», mientras comprobamos que el éxito en la educación se produce precisamente cuando todos trabajan con un enfoque sistémico. El modelo sistémico[22] propugna que todos los individuos formamos parte de sistemas, de estructuras grupales más o menos amplias; dentro de ellos, los sujetos se influyen mutuamente y unos sistemas a otros. La perspectiva sistémica[23] ayuda a entender muchos de los problemas que tiene planteados la educación, así como los problemas personales que observamos en muchos educandos. En sentido positivo, el modelo también nos enseña que, cuando hay sinergia entre los sistemas que de una

forma u otra intervienen en la educación, esta es notablemente más exitosa. A ello me he referido antes al citar el caso de Finlandia como emblemático y que prácticamente todo el mundo conoce, admira y elogia.

Al niño, al adolescente y al joven, la realidad se les ofrece en mil pantallas, en millones de datos informativos, que no son capaces de procesar adecuadamente. Educar, por eso, aparece en esta perspectiva como ayudarles a hacer el puzle de la vida, en el que las distintas piezas encajen. Esto es fundamental, porque, de lo contrario, todo les llega fragmentado y no saben ensamblar las piezas rotas del mosaico del conocimiento.

Movidos por una prisa existencial, la educación está partida, porque se ve solo lo inmediato y falta la visión de conjunto, porque se enseña a ver, pero no a mirar, a oír, pero no a escuchar, a poner en práctica procedimientos antes que haber comprendido y asimilado el sentido de estos, en aras de un practicismo nocivo. No es de extrañar que los propios escolares, ante un tema de historia o geografía, ¡no digamos ya de filosofía!, interpelen al profesor con un escepticismo prematuro y le digan casi a coro: «Y esto, ¿para qué sirve?».

Partida aparece, en fin, actualmente la formación en sus niveles más altos, porque la «empresa manda», y lo que se procura y pretende muchas veces es ese saber cómo práctico y practicista, pero se olvida el saber qué, para qué y por qué. Produce sonrojo leer los preámbulos de algunas leyes educativas, o más bien el proyecto de otras, como la que parece estar cociéndose cuando escribo estas líneas. Como produce sonrojo haber oído al ministro del ramo dirigiéndose a un grupo de jóvenes y diciendo que no hay que estudiar lo que a uno de veras le gusta, en fin, aquello a lo que uno se siente llamado, para lo que tiene «vocación», sino aquello en lo que sospeche que más tarde se va a «colocar» mejor. ¡Para llorar!

Hoy, cuando hemos recuperado el significado de la inteligencia emocional, podríamos reencontrarnos con visiones más completas del ser humano y de su quehacer. Podríamos aludir a frases, aforismos y contraposiciones de términos y conceptos, como *nulla esthetica sine ethica*, el significado de *scientia* y *episteme*, la diferencia entre esta última y la *doxa* u opinión, lo que realmente consiste en saber y comprender, pasar del dato y de la información al conocimiento, al saber, a los saberes. Podríamos ejemplificar este discurso con prototipos como el del ejecutivo estresado o el del *broker* que no saben quién es Platón, aunque contribuyan a aumentar los dividendos de las empresas para las que trabajan. *Más Platón y menos Prozac*[24], rezaba el sugestivo título de un conocido libro de éxito, que ofrece autoayuda a través de las aportaciones de los grandes filósofos de la historia. Menos *brokers* y más metafísica, podríamos también decir. Muchos se pasan la vida queriendo «triunfar», pero no han aprendido a conocerse, y a veces ni a amarse. Muchos logros profesionales son a costa de «malogros» personales. La

fascinación por Nueva York y el olvido de Florencia –entiéndase bien, no son incompatibles–, el gusto por músicas repetitivas y ramplonas y el desconocimiento de Bach, tal vez sean estereotipos aplicables a nuestro tiempo, sobre todo entre los jóvenes, pero no dejan de contener su punto de verdad.

Es cierto que, al menos sobre el papel, el sistema educativo parece haber asimilado conceptos y realidades como la multiculturalidad y la diversidad, pero aquí también falta mucho camino por recorrer en la práctica. No se acaba de ver que la multiculturalidad, transformada en interculturalidad, esto es, pasar de la coexistencia y yuxtaposición de culturas diferentes al mutuo enriquecimiento a partir de las diferencias y peculiaridades de cada cual, es una oportunidad y no un estorbo o una amenaza. Ese sentimiento y percepción, todavía de recelo, están presentes incluso en sectores del profesorado, y desde luego en muchas familias, a veces como reproducción de los miedos sociales ante el otro, el distinto, el que se sale de la «norma». Hay padres y madres que proclaman, por ejemplo, que «no tienen nada contra los alumnos inmigrantes» ni contra su presencia en las mismas aulas de sus hijos, pero creen a pie juntillas que ese hecho automáticamente y *per se* produce una bajada de «nivel» en los aprendizajes de los alumnos «nacionales». Hay profesores que teóricamente aceptan la diversidad en las aulas, pero se pasan el día quejándose de esta situación, declarando que es el principal problema al que han de hacer frente.

La globalización, en cualquiera de sus acepciones, paradójicamente no está ayudando a las visiones de conjunto, sino a las parceladas, de manera que lo que une, reúne y convoca es el mercado, no la visión, desde perspectivas diferentes, pero con la posibilidad de ser compartidas, de las cosas. Ese mercado es la moda, los objetos, tantas cosas, en definitiva, que nos llevan a contemplar a los adolescentes de los cuatro puntos cardinales como sujetos más parecidos que diferentes «culturalmente». Pero faltan aquellos grandes relatos capaces de insuflar ánimo y esperanza a los jóvenes más allá de lo mío, del «patio de mi casa». Faltan personajes de referencia, cualquiera que sea su lugar en el mundo, en los que se miren las generaciones más jóvenes, para emularnos, para seguirlos, faltan los grandes mentores sociales.

A modo de fases sucesivas que se han venido dando a través del tiempo, con influencia indudable en los enfoques educativos, podemos hablar de sociedad de la transmisión, sociedad de la repetición, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje –unida tal vez a la anterior– y sociedad de la educación. Pueden ser consideradas como fases sucesivas, pero también como perspectivas coexistentes en el momento actual y como enfoques ante el saber, la información y el conocimiento. El objetivo sería situarse en la sociedad de la educación, que aúna información, conocimiento y saberes com-partidos.

Faltan los profesores «globales», los verdaderos maestros, como empieza a echarse en falta, en otro orden de cosas, aunque con paralelismos evidentes con el tema que nos ocupa, al antiguo médico generalista de cabecera. Los grandes maestros, en cualquiera de las etapas educativas, cumplían tradicionalmente unos papeles de orientación, consejo, mediación y oportunidad para ofrecer a sus discípulos de manera convincente lecturas con sentido de la vida, más allá de saber enseñar bien la materia que impartían. Se ha impuesto el profesor-instructor, especialista en su materia, y falta el profesor-educador, que mira al conjunto de la persona. Hoy es difícil escuchar aquello de «mis maestros», los que me han marcado, a los jóvenes no se les oye decir esta expresión u otra equivalente. Si acaso recuerdan y citan a un buen profesor porque «sabía mucho» o porque «enseñaba muy bien y con él aprendías mucho». ¿Dónde están hoy las figuras educativas referentes?, ¿dónde están los maestros que hacen honor a este nombre?

Ante los fracasos educativos, que los ha habido en todas las épocas, hoy se buscan de manera simplista chivos expiatorios, pero no se pone el dedo en la llaga de los verdaderos problemas. La educación es más compartida –relaciones familia-colegio, métodos didácticos– cuando los niños son pequeños, en educación infantil, pero luego «nos ponemos en serio» y se olvidan esos principios, al tiempo que la mayoría de las familias se van despegando poco a poco del día a día del colegio y los padres se hacen presentes en él de manera esporádica, sobre todo cuando son llamados si hay un problema referente al rendimiento o comportamiento de los hijos. Esto es cierto hasta el punto de que se ha creado una especie de círculo vicioso. Yo mismo soy testigo de que, al haberme interesado en hablar con los profesores y demandar una entrevista con el tutor correspondiente, cuando mis hijos estaban en el colegio, el propio profesor –que había asimilado esa dinámica inadecuada de funcionamiento en las relaciones familia-escuela– me decía: «¿Cómo es que pide usted una cita conmigo, si su hijo no tiene problemas?».

Se impone, pues, caminar hacia la educación com-partida, participada, pero no partida. Los pilares del aprendizaje están invitando a un buen ensamblaje educativo, no a una parcialización. Una educación integral nunca será una educación partida. La educación es, entre otras cosas, labor artesana. La buena obra del artesano es la que nos da la impresión de lo bien acabado, de lo bien hecho, de aquello en lo que no falta ni sobra nada, completo, por sencillo que sea para estar bien finalizado.

5
... A LA EDUCACIÓN (COM)PARTIDA

A modo de tesis para la reflexión y para el debate propongo las siguientes afirmaciones, en el sentido que pretendo dar a una educación compartida[25].

1) *La educación en España debe ser asumida como reto común.* En los albores del tercer milenio, justamente en el año 2000, se cumplieron los cien años de la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, según un decreto del 18 de abril de 1900. Desde entonces hasta nuestros días se han sucedido reformas y contrarreformas en el sistema educativo, varias leyes, las controversias no han cesado, se han llevado a cabo debates que nos han llevado a posicionarnos, pero hay que reconocer que muchos de los asuntos relacionados con la educación siguen proporcionando perplejidades y desconciertos. No se abandonan discusiones de vuelo corto que debieran archivarse para siempre y corremos el peligro de que los desafíos que plantea la sociedad actual a la educación nos sorprendan sin respuestas que dar.

Así ha sido, en breve síntesis, la secuencia de leyes educativas de nuestro país en los últimos cuarenta años. La Ley General de Educación (1970) tuvo la ventaja de abordar en conjunto la educación y su sistema; se trataba de una buena ley, aunque sin el correspondiente apartado de financiación. La Constitución española (1978), por otro lado, garantizó el derecho a la educación e instituyó la escolarización básica obligatoria.

La LODE (1985) reguló el funcionamiento democrático y participativo de los órganos de gobierno colegiados y el Consejo Escolar. La LOGSE (1990) amplió la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años, separando en dos etapas la Educación General Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria), iniciándose un proceso de descentralización en la toma de decisiones y consolidación de la libertad de elección de centro. No se implicó bien ni se preparó al profesorado. Se trataba de una buena propuesta y estructura conceptualmente, aunque tal vez le sobraba «palabrería académica». Afectivamente, una gran parte, tal vez la mayoría, de los profesores no la sintió como «suya». La LOCE (2002) preconizaba la cultura del esfuerzo y de la evaluación, itinerarios educativos, especialización curricular, diversidad e integración, profesionalización de la dirección y nueva definición de las funciones del profesorado, pero no llegó prácticamente a aplicarse. La LOE (2006) otorgó protagonismo a las Comunidades Autónomas en el diseño del currículo y gran importancia a los distintos tipos de evaluación; introdujo la asignatura de Educación para la Ciudadanía, que suscitó

tanta polémica, y los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Dentro de los enfoques actuales de los temas educativos cabe destacar, a mi modo de ver, la consideración de la educación como cuestión de todos, porque a todos nos afecta, pues tiene que ver con el desarrollo integral de los individuos, pero también con el empleo y la economía, la cultura y los valores, y, en definitiva, con el futuro de la sociedad. Todo ello aparece hoy bajo la perspectiva de reto común en contextos nuevos, como marcos de relaciones entre países y entre personas, y como exigencia para generar nuevos ciudadanos capaces de convivir entre sí a través de lazos cada vez más estrechos y de llevar a cabo proyectos conjuntos.

Esto no debe hacernos olvidar, por lo demás, que los contextos cercanos están llamados a ser permeables también a otros pueblos y culturas, especialmente los más próximos por razones geográficas, históricas o de otra índole. Hablamos de reto común, porque, si bien es cierto que cualquier empeño social requiere la colaboración de aquellos a quienes de una u otra forma afecta, tratándose de cuestiones educativas todos hemos de estar implicados en ellas, y así, por ejemplo, no se dará una verdadera relación y enriquecimiento interculturales si esta es una cuestión que solo se trabaja en la escuela y no en las familias, solo en los libros y no también en las instituciones y en la calle.

Hay en nuestro país actualmente un auténtico clamor social, implícito y explícito, para que al menos los dos grandes partidos –aunque sin olvidar a todo el arco parlamentario– lleguen, de una vez por todas, a establecer unos acuerdos mínimos, aunque suficientes y asumibles por todos, sobre los principales aspectos y problemas educativos. Con respecto a algunas cuestiones concretas que no acaban de estar bien solucionadas, y a tenor de lo conocido del proyecto de una nueva ley educativa, participo del miedo a que la Formación Profesional vuelva a ser una cenicienta o el refugio de los torpes, con la minusvaloración social consiguiente entre las familias. Como participo también del temor a una segregación temprana de los alumnos en función de resultados académicos. Todavía temo más una filosofía educativa que parece subyacer –léase el preámbulo del proyecto de la LOMCE– en enfoques de los responsables educativos actuales en el nivel nacional que «huelen» a tratamientos de corte neoliberal y hasta empresarial de la educación y no a objetivos y orientaciones que incluyan un sustrato humanista y constructivo de la persona, por encima de cualquier otra consideración. Habría que empeñarse en salvar esos escollos. El paso conveniente sería no solo el que conduce hacia el acuerdo político, sino hacia el acuerdo pedagógico, que dé estabilidad al sistema educativo, a su estructura fundamental.

Es de todo punto necesario poner el punto de mira en el alumno en concreto, con sus características y diferencias. Se requiere, a mi juicio, poner en marcha procesos de gestión del conocimiento que ayuden a los alumnos a traducir el conocimiento tácito en

explícito y nuevamente en tácito, tras un proceso de interiorización. Es decir, hacer propio lo que se aprende, de manera que el alumno lo pueda aplicar a la vida, y antes él mismo le «vea» aplicación. De una vez por todas, ese buen lema reflejado en la expresión «aprender a aprender» debiera hacerse vida en las aulas y no quedarse en un latiguillo que tantos repiten para demostrar que están a la última. Esta es la filosofía educativa que se ventila hoy en las aulas en las que se forman los futuros docentes y pedagogos, pero que aún no ha calado en otros sectores ni tal vez en el día a día de las aulas de Primaria y Secundaria.

Por otra parte, no hay que hacer de la escuela ni de la instrucción y educación que en ella se imparten los chivos expiatorios de los males que afectan a nuestra sociedad, como tantas veces ocurre. Pero hay que reflexionar sobre la escuela, la educación y sus problemas, sobre los padres, los profesores y sus relaciones mutuas, sobre los medios y recursos pedagógicos. Es lo que intento en este relato pedagógico, poniendo de relieve hechos y datos, perspectivas, objetivos y esperanzas. Por eso estimo que valdría la pena hacer nuestras las palabras del director general de la Unesco cuando hace unos años decía:

> La Unesco considera que una educación que pretenda ser igualitaria, de calidad y dotada de los medios pedagógicos modernos puede y debe estar al alcance de todos... La gestión de la educación debe acercarse a las comunidades, explicar mejor y tener en cuenta las realidades económicas y culturales. El reto es la educación de niños y mujeres, pero estoy convencido de que para todos los padres lo más precioso es asegurar una buena educación a sus hijos...[26]

Coincido también con quienes afirman que el concepto de «servicio público» es el eje sobre el que deben girar las alternativas en relación con el sistema dual vigente en España, la escuela pública y la escuela privada, una de las cuestiones tradicionalmente controvertidas. Hay que enfatizar que la educación es un bien común, un bien colectivo que no puede ser regulado por el simple juego del mercado[27]. No se trata, pues, de enfrentar las dos redes o que una crezca y se desarrolle a costa de la otra, como algunos parecerían temer. Hay que potenciar y mejorar ambas, siguiendo una política de mejora de la calidad. Ambos modelos pueden y deben ser complementarios. A todos, a la sociedad entera, interesa una enseñanza de calidad, tanto pública como concertada, y los poderes públicos deben apoyar justamente a ambas, mientras cada red tiene que asumir equilibradamente retos que son de todos, como la atención a alumnos con problemas y otros.

2) *Educar sin excluir, educar para vivir juntos, ha de estar entre los grandes objetivos de la escuela.* Para que el objetivo enunciado en esta tesis sea asumido por la escuela y

por la sociedad como reto prioritario es indispensable articular determinaciones y decisiones, sin cuya puesta en práctica todo quedará en mera declaración de intenciones. Queden aquí formuladas a modo de propuestas.

Iniciar un debate amplio sobre el papel de la escuela. Es un debate que debe llevarse a cabo entre especialistas, pero abierto a la sociedad, con implicación de todos, especialmente de las Administraciones, los profesores, las familias, las fuerzas sociales y económicas, partidos, sindicatos y asociaciones ciudadanas.

Diseñar el perfil del profesor del futuro y contribuir a que en función de ese perfil se formen los futuros docentes. No hay que olvidar que habrá de ser el profesor quien, equipado con los saberes académicos tradicionales, tendrá además que conocer y saber aplicar las nuevas tecnologías en el quehacer educativo y convertirse con su acción mediadora en agente fundamental de una educación intercultural, y así habrá de prepararse para ser capaz de atender a la diversidad de sus alumnos. Hay que propugnar un modelo para mejorar la escuela que preste una consideración significativa y atienda unas expectativas elevadas de la profesionalidad docente.

Hay que potenciar igualmente tipos alternativos y complementarios de educación, de enseñanza y aprendizaje, y formar a educadores para trabajar en nuevos ámbitos fuera del aula. Desde esta perspectiva integradora de la educación cabría buscar formas operativas de relación entre la educación escolar y esos otros tipos de educación alternativa, no formal, con profesionales que trabajen en uno y otro campo, con trasvases y aportaciones mutuas.

Debe otorgarse no solo mayor importancia a las humanidades, sino también impregnar todo el currículo escolar de contenido humanístico y procurar que el cultivo de actitudes profundamente humanas y valores cívicos como núcleo o centro de lo que entendemos por «ser persona» acabe convirtiéndose en algo tan fundamental en la escuela como la transmisión de información.

Hagamos nuestros también, a la hora de diseñar un tipo de educación para vivir juntos y sin exclusiones, los principios comúnmente admitidos entre los especialistas y que forman una especie de conjunto pedagógico consensuado: lucha contra todo prejuicio xenófobo y racista, educación en valores y educación en la diversidad como ejes del aprender a vivir juntos y huir de toda exclusión.

En definitiva, hemos de caminar en nuestro país hacia una educación que asuma de verdad la diversidad, cualquiera que sea la causa que la genera, no imperados sin más por la fuerza de los hechos, sino por convicción civil y pedagógica. Hemos de ir hacia un tipo de escuela como espacio educativo común en el que quepan las diferencias, con la oferta de un currículo abierto, flexible y adaptable a las singularidades del educando. Esto es lo que, desde un concepto más amplio, se entiende por educación en la

diversidad.

3) *El reto de la ciudadanía es la nueva frontera de la educación.* De un plumazo, los políticos de turno han suprimido la asignatura de Educación para la Ciudadanía, pero es evidente que aquí, más allá de hablar de una asignatura determinada, estamos ante un concepto que aglutina algunos de los actuales retos educativos, el de ciudadanía. Hoy existe entre los estudiosos y especialistas de las cuestiones aquí planteadas un interés renovado por la reflexión sobre este concepto. Justicia, comunidad y ciudadanía son los tres aspectos fundamentales del sustrato filosófico de la educación cívica. Aprender a vivir juntos, con el fondo previo de aprender a ser, son sus objetivos básicos. No hay que olvidar que la educación tiene siempre un sustrato ético y político (¡con mayúscula, que no partidista!).

Dice la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (art. 27,2). Este artículo es inspirador de las finalidades que la LOGSE asignaba al sistema educativo: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la educación en valores democráticos de convivencia, de respeto a la pluralidad lingüística y cultural de España, la formación para la paz y para participar activamente en la vida social.

Documentos posteriores a la LOGSE insistieron en la necesidad de prestar atención a los objetivos educativos de carácter ético-social. Así, en el informe *Centros educativos y calidad de la enseñanza*[28] se dice que la «educación en valores» es uno de los elementos fundamentales para valorar la calidad del sistema educativo y que el reto para la educación formal es que «constituya una escuela de la ciudadanía y de actitudes éticamente valiosas»[29].

Llama la atención que, en el transcurso de los años, estos aspectos de la reforma educativa hayan sido los más silenciados y que incluso los referentes a los «temas transversales del currículo» hayan sido considerados, en la práctica, como segundones, como aquellas «marías» de otros tiempos escolares, o tal vez dando por supuesto que esos temas se tratan de una forma u otra a lo largo de las diversas etapas educativas. La educación en la ciudadanía es la clave de bóveda que puede articular cuestiones como la interculturalidad, la educación en la diversidad y responder a ese reto de aprender a ser y a vivir juntos. Todo esto va más allá de si debe ser o no una asignatura, con tal o cual nombre; importa el fondo de la cuestión.

Las dimensiones educativas del concepto de ciudadanía se resumen en estos objetivos, a tenor de diversos documentos internacionales sobre la cuestión: otorgar a la educación una perspectiva global, comprensión y respeto a todos los pueblos, valores y modos de

vida, la capacidad de comunicarse con los demás, el reconocimiento de la interdependencia de pueblos y naciones, el conocimiento no solo de los derechos, sino también de los deberes en las relaciones entre individuos y países, la comprensión de la necesidad de la solidaridad y cooperación internacionales, la disposición por parte de cada uno de participar en los problemas de su comunidad, su país y el mundo entero.

Hay que recuperar el diálogo y el debate profundo que busca el encuentro y los puntos en común sobre una ética pública, marco o perspectiva desde los que debe considerarse en último término la cuestión planteada. La sociedad y la escuela lo necesitan. Habremos de convenir en que una correcta educación cívica contribuye a generar verdaderos ciudadanos, a fortalecer éticamente la vida democrática mediante procesos de diálogo para compartir deliberaciones, formulaciones de juicio y toma de decisiones. Sin una moral cívica, sin una escuela de los ciudadanos, no lograremos un sistema educativo que merezca llamarse de calidad.

6

LA EDUCACIÓN COMO AYUDA EN LA BÚSQUEDA PERSONAL DE SENTIDO PARA LA VIDA[30]

Enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a hacer, enseñar a vivir juntos, enseñar a ser (J. Delors)[31], todo esto podría representar el círculo de lo que hoy entendemos como propuesta educativa completa, la que integra todas las dimensiones del ser humano, la que profesores y profesoras tratamos de transmitir a lo largo de los años a las diversas generaciones de alumnos que pasan por nuestras aulas.

La escuela y la universidad son y serán siempre los ámbitos, los escenarios del aprendizaje, de los muchos y variados aprendizajes. Un aprendizaje a lo largo de toda la vida, dice el conocido y citado Informe de la Unesco coordinado por J. Delors y titulado *La educación encierra un tesoro*. Una persona realmente está viva, en la mente y en los afectos, cuando está dispuesta a aprender, y eso es posible, debe serlo, toda la vida.

Hoy decimos aquello del aprender a aprender, apelando a un aprendizaje comprensivo, significativo. Las cosas aprendidas –datos, conocimientos, actitudes y valores– de verdad son aquellas a las que hemos encontrado un significado. Por eso, aprender es encontrar sentido a unos signos, y estos pueden ser letras, pero también cosas y acontecimientos.

La vida entera es un conjunto de signos a los cuales hay que dar sentido, proporcionándoles un significado. Para eso hay que aprender a leer lo signos de la vida, la propia y la común, y en esta tarea no fácil necesitamos conocer claves de interpretación, no sea que los mensajes sean leídos y asumidos incorrectamente. La interpretación de la vida que propongo es una reflexión sobre nosotros mismos, partiendo de los contextos en que nos ha tocado vivir. En la vida podemos distinguir muchas capas, unas incluidas en otras, como pasa con esas matruscas o matroscas que a veces nos traen los amigos cuando viajan a Rusia, una muñeca que se encierra en otra, esta en otra, y así sucesivamente. Esas capas o dimensiones de nuestra vida son la familia, la escuela, la universidad, los profesores, los amigos, los compañeros, lo que hemos aprendido, lo que hemos gozado y sufrido, las experiencias pasadas, los errores y los aciertos, las influencias del medio, tan mediatizado hoy por las nuevas tecnologías, la

cultura, el lenguaje, imágenes y vivencias, tantas y tantas cosas cuya enumeración sería interminable.

El poeta Píndaro (siglo V a. C.) decía: «El hombre es el sueño de una sombra»[32]. Y Sófocles, algunos años después, en aquellos hondos versos de *Antígona*: «Muchos son los grandes enigmas que pueblan la tierra, pero nada más enigmático que el hombre»[33] Ni los griegos antes, cuando acudían al oráculo de Delfos, ni nosotros hoy alcanzamos a dar con una respuesta satisfactoria a la pregunta «quién soy yo». La literatura de todos los tiempos ha conectado la pregunta por la esencia de lo humano, por su sentido, con la imagen de una búsqueda o de un viaje hacia lo desconocido. No otro es el sentido del azaroso viaje de Ulises. Muchos años más tarde –humanismo, Renacimiento europeo, modernidad–, el arte se centra de manera insistente en la pregunta sobre el ser humano.

El tema de la identidad y de la búsqueda de sí mismo sigue presente hasta nuestros días. ¿Qué otra cosa, si no, representan en el fondo tantos y tantos libros de autoayuda? Esa persistencia en la pregunta por la identidad del ser humano es muy viva en Montaigne, Pascal, Luis Vives, Calderón, Goethe y, desde luego, alcanza formas entusiastas y exageradas en el romanticismo, para desembocar en corrientes psicológicas como el psicoanálisis, que en la búsqueda e interpretación del yo ha puesto todo su acento.

¿Cómo un educador logrará que su discípulo pueda decir con alguna razón el quijotesco «yo sé quién soy»? Estas podrían ser algunas de las claves que nos ayuden a leer la vida, a hacer de la vida una lectura y darle sentido.

1. La clave de la historia personal

Para leer nuestra vida, nuestra pequeña o corta historia, tenemos que encuadrarla en la «grande y general estoria», como decía Alfonso X el Sabio, hay que incluirla dentro del cuadro de esa historia global, la del mundo, la de esa gran corriente movida en el espacio y el tiempo que llega hasta nosotros, hasta nuestro presente. Y, si queremos ser buenos historiadores de nuestra vida, tenemos que recurrir a las fuentes de nuestra historia para ser rigurosos. Recurrir, sí, al mayor número posible de fuentes. ¿Cuáles son las fuentes de nuestro vivir? Igual que en un palimpsesto, ¿qué hay escrito debajo de nuestros pensamientos, sentimientos y conductas, debajo de que lo que aparece, pero que no se ve ni aprecia a simple vista?

Buscando en esas fuentes es como estaríamos en disposición de poder re-vivir, interpretar el pasado con nuestros cinco sentidos: la vista (fuego, luz, color, imagen,

figura...), el oído (sonidos, palabras, músicas...), el olfato (olores, aromas, perfumes... recordando las «magdalenas de Proust»), el gusto (sabores, alimentos, comidas, bebidas, condimentos, cocina, gastronomía...), el tacto (calor, frío, bienestar, suavidad, aspereza, goce, placer, caricia, saludo...). La concepción del tiempo y del espacio, de la historia, en definitiva, forman parte de la dinámica de nuestra vida. De ahí brota la necesidad de entender la historia, la general y la personal, para hacer una lectura de la realidad, del mundo y de nosotros mismos, en lo cual ha de basarse una escala de valores y una responsabilidad ante los retos de la nueva civilización, la que nos toca a jóvenes y mayores construir juntos en este siglo XXI no hace mucho comenzado, pero que parece caminar a ritmo acelerado.

Permítame el lector la sugerencia. Repase su palimpsesto, eso que lleva escrito detrás de lo que aparece a simple vista, ponga nombre a sus experiencias, a todo lo que le ha pasado y ha vivido, en especial aquello que crea más significativo, a las personas que le han acompañado en esas experiencias y se conocerá a sí mismo un poco mejor.

2. La clave de la gratuidad

Como dice Bernanos por boca de uno de los personajes de una de sus mejores novelas –*Diario de un cura rural*[34]–, todo en la vida es gracia. Caigamos en la cuenta, lo mejor de nosotros mismos lo hemos recibido. La categoría antropológica de la gratuidad, de la gracia (*jaris*) es profundamente humana. Sí, mucho de lo mejor que hay en nosotros lo hemos recibido. Nacemos con una herencia genética, recibimos el cariño, los cuidados y la atención de nuestros padres, la amistad de la gente que nos ha querido o nos quiere, las palabras y los libros de quienes han escrito para nosotros, las ayudas puntuales cuando las hemos necesitado y hemos encontrado una mano amiga y oportuna, tantas cosas... y todo eso gratuitamente.

Así se expresaba Albert Camus, quien, tras recibir el Premio Nobel, escribió a su maestro: «Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, no hubiera sucedido nada de esto. Sus esfuerzos, el corazón generoso que usted puso en ello, continuarán siempre vivos en uno de aquellos escolares que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido»[35].

Repasemos nuestra vida, leámosla despacio, tomemos uno de esos rotuladores fosforescentes para remarcar notas y apuntes, y subrayemos cosas como estas: personas-clave, ayudas-clave, amigos-clave, palabras-clave, silencios-clave en la vida de cada cual. Ser agradecidos no es simplemente una norma de buena educación que inculcamos

los padres a los hijos o ese recuerdo que hacemos a los pequeños cuando reciben un regalo de la abuela: «Niño, ¿qué se dice?». Agradecer lleva implícito ser humilde y, sobre todo, saber valorar lo mucho y bueno que todos hemos recibido. Todos los seres humanos somos deudores de muchos y de mucho. Agradecer es una manera de entender nuestra vida y darle sentido desde la gratuidad, desde el reconocimiento. Solo se valora de verdad lo que se agradece, y algo se agradece cuando antes se le ha dado valor.

3. La clave de la síntesis

Los psicólogos del desarrollo solemos decir que a los adolescentes y jóvenes, especialmente a los de nuestro tiempo, les cuesta especial trabajo hacer síntesis vitales. Pero también nos pasa a los mayores. La vida se nos ofrece hoy en mil pantallas y datos, las de televisión, Internet y otras, y con tanto dato fragmentado no es fácil hacer la síntesis. Esta es unión y relación, es distinguir lo fundamental de lo accidental, síntesis es asumir lo que en principio parece contradictorio, pero que también puede ser complementario, sintetizar es, como decimos coloquialmente, poner las cosas en su sitio. Se trataría, pues, de ensamblar dialécticamente elementos como pasado y futuro, vida individual y familiar, trabajo y ocio, síntesis entre lo que pensamos y lo que sentimos, en medio del laberinto de sentimientos a veces encontrados, entrecruce de los valores recibidos y los que hemos hecho nuestros por decisión propia, de pensamientos y acciones, de proyectos y realizaciones, entre aciertos y errores, dificultades y esperanzas.

Por eso y por otras cosas es importante aprender a hacer buenas síntesis... síntesis de vida, síntesis vitales. Y para hacerlas bien será necesario reflexionar, pues, como dice Sócrates[36], una vida sin examen no merece ser vivida. Será necesario también jerarquizar y preguntarse: qué es lo importante en la vida, qué es en definitiva lo que merece la pena, lo que me merece la pena, lo que nos merece la pena como humanidad.

Reconozcamos que la propuesta no es fácil, pues vivimos en un mundo cada vez más globalizado y al mismo tiempo cada vez más fragmentado. Globalidad sí, pero paradójicamente y al mismo tiempo fragmentación. El gran peligro, y la gran tentación, de la fragmentación en un mundo globalizado es la del individualismo, y esto tanto para los pueblos como para las personas. Existe, no puede negarse, una exacerbación de los particularismos en la defensa de los intereses, en las actitudes de los países y de sus ciudadanos. La época de la aldea global –McLuhan[37]– es paradójicamente la época de la exclusión. Esta sociedad posmoderna, neoliberal, tolerante unas veces, escéptica y permisiva otras, es la que engloba en su seno a paladines de la xenofobia, el racismo, el

dogmatismo ideológico y la visión corta de campanario de aldea. Somos muy globales y tolerantes... pero con tal de que no toquen lo nuestro.

¿Cómo aclararse, pues, en medio de este mundo?, ¿cómo hacer esa síntesis que ayude a dar un sentido a la vida? El gran reto es no caer en el individualismo, hacer la síntesis entre lo común y lo particular, la pertenencia a la aldea global sin ausentarse de la propia, enfocar los problemas con el gran angular sin olvidar los matices cercanos, tener compasión del nigeriano que viene en patera huyendo de una terrible miseria y no cerrarse a que encuentre entre nosotros un acomodo para su vida, convertir al que viene de lejos como *hospes* –huésped– y no verlo como sospechoso –*hostis*, enemigo–, porque viene «de fuera», de lejos, aceptar lo bueno que otros pueden aportarnos sin renunciar a los propios valores. Y, al mismo tiempo, no olvidarse del cercano, del prójimo, del próximo, que también nos necesita.

El día en que descubrí, espigando palabras en un diccionario de raíces indoeuropeas al que le tengo especial devoción, que la raíz original de esas voces latinas, *hostis* y *hospes* era la misma, cuyo significado es «el que viene de fuera», experimenté una gran satisfacción. Creí encontrar ahí la explicación de muchas cosas y la clave para una educación en la que jamás «el otro» debiera ocupar el lugar del enemigo, sino del distinto, al que, si le hacemos un hueco, puede formar parte de nuestras vidas. El paso de *hostis* a *hospes*, de extraño-extranjero-enemigo a huésped-cercano-conciudadano, representa en dos palabras los más nobles objetivos de la educación, que podemos hoy concretar en la interculturalidad y, desde una visión ética de aquella, en la dimensión de la alteridad, de tener en cuenta siempre al otro como persona.

Ese esfuerzo es necesario si queremos leer hoy nuestra vida, justo en el momento que nos ha tocado vivir, unir lo particular con lo general, dejar pasillos abiertos para que se pueda transitar del yo al nosotros y del nosotros al yo. Como tantas veces y un curso tras otro he transmitido a mis alumnos en las aulas de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense, transitemos por la vida como personas libres, pero no como individuos por libre, individualistas, que van a lo suyo, sino como personas en red, de relación, comunicación, contacto y proximidad. Eso tiene un nombre: solidaridad.

4. La clave personalista

La clave personalista para dar sentido a la vida podría titularse: estrategia para hacer de la vida una lectura positiva, referida al pasado y al presente de cada cual. El ser humano, lo vengo diciendo, necesita leer-releer su pasado, su vida en definitiva, para contarla, interpretarla, adaptarla adecuadamente y «sacar lecciones» de ella.

Las metáforas de la vida, que a lo largo del tiempo y entre las diversas culturas se han ido ofreciendo, son en el fondo lecturas psicológicas distintas sobre la existencia humana. Así, la vida como éxtasis –el «vivo sin vivir en mí» de santa Teresa–, la vida como valle de lágrimas y simple lugar de paso –Edad Media, sus valores y también sus obsesiones...–, la vida como muerte lenta –filosofías nihilistas... y pesimistas, según el tópico «vivir es morir un poco»–, la vida como añoranza del pasado –«cualquier tiempo pasado fue mejor», del poeta español Jorge Manrique–, la vida como placer concreto o conjunto de placeres –*carpe diem* de los romanos y de muchos nuevos romanos de nuestros días–, la vida como una angustia y un sinvivir –algunas corrientes existencialistas y la ansiedad del hombre contemporáneo...–, la vida como trabajo –ética calvinista, vivir para trabajar, esos que presumen de estar todo el día ocupados...–, la vida como esencia de las cosas –los vitalistas, Dilthey y Ortega–, la vida como desesperanza –«esto no es vida»–, la vida como envidia mirando siempre de reojo al vecino –«cómo vive ese», «así ya se puede vivir», «qué bien vives»–, la vida como afirmación del sujeto –«*élan* vital» de Bergson, Nietzsche– o la vida, en fin, como individualismo –«es mi vida»–, etc.

La clave personalista, que sugiero para una lectura en profundidad de la vida, se despliega en una serie de estrategias como las siguientes:

1) *La estrategia de la positividad ante las distintas situaciones*. Se trata de encarar las cosas de manera constructiva, reconociendo y partiendo de lo bueno que tenemos, asumiendo los errores propios para transformarlos en vías de acierto o, al menos, para no repetirlos, tolerando los errores ajenos con comprensión, buscando siempre puntos de encuentro, aferrándose a los rayos de luz que cada día brotan, tratando de aprender siempre, porque la existencia, si lo queremos, nos depara constantes oportunidades de aprendizaje.

2) *La estrategia del encuentro y la construcción personal*, que conduce a entendernos como sujetos llenos de posibilidades, que nos lleva a tener fe en nosotros mismos y en los otros. La personalidad es un conjunto de factores mentales, emocionales y actitudinales, es un proceso que se va construyendo día a día. Para eso hace falta aceptarse y saber sacar los registros oportunos, como un buen organista se sirve de distintos matices tímbricos y colores musicales para que la obra final suene hermosa y armónica. El ser humano es en sí mismo encuentro, nace de un encuentro y está llamado a encontrarse con los demás[38] si quiere realizarse como persona, como ese yo que resuena en un tú (M. Buber)[39]. Bienvenida la llamada revolución emocional[40] (Goleman, Salovey), que nos ha ayudado a caer en la cuenta de muchas de estas cosas.

3) *La estrategia del acompañamiento y la comunicación*. El yo y el tú se exigen y

suponen mutuamente. Nacemos, sí, de un encuentro interpersonal y estamos preparados para muchos encuentros a lo largo de nuestra vida. Por eso la persona es radicalmente comunicación. La lectura de nuestra vida, si bien lo miramos, es una lectura en común. Nuestra vida cobra sentido en la medida en que nos sentimos acompañados y en la medida en que podemos acompañar a otros. Ese acompañamiento adopta muchas formas y se llama amor, amistad, familia, grupo, comunidad, complicidad, compartir, comunión, comunicación, encuentro. Nuestra vida es el conjunto de nuestros encuentros, la calidad de nuestra vida viene marcada por la densidad que damos a los encuentros con otras personas que a lo largo de ella hemos tenido.

Sospecho que más de uno, al leer esto, pensará que todo ello es utópico. Y tendrá razón quien así lo piense. Pero, ¿quién ha dicho que las utopías no son necesarias? Lo son, como los ritos, una especie de utopías repetidas circularmente. *Il faut les rites*, decía el zorro al Principito y así le animaba a visitarle siempre a la misma hora, argumentando que, incluso en lo que tienen de rutina repetitiva, los ritos son necesarios en la vida[41]. Necesitamos los ritos y las utopías, necesitamos repetirlas, decírnoslas los unos a los otros.

4) *La estrategia de la amistad*. La amistad, ¡qué vieja palabra y qué sentimiento tan insuficientemente cultivado! Nuestros amigos, esos *alter ego* de nuestras vidas, son los que nos ayudan a ser mejores personas. Amistad es sinceridad, generosidad, entrega, comprensión y cercanía, integración de pensamientos y sentimientos con armonía, tolerancia y respeto mutuo. La mitología, la literatura, las distintas tradiciones culturales abundan en grandes ejemplos de amistad. Así, la tan peculiar de Don Quijote y Sancho y, mucho antes, la de Patroclo y Aquiles, bellamente narrada en la *Ilíada* de Homero, o la de Schiller y Goethe, por citar solo algunos ejemplos de tan profunda relación. Es recomendable releer a los clásicos, pues siempre se puede encontrar un hueco para gozar, por ejemplo, con las reflexiones de Cicerón sobre este tema en su libro *De amicitia*, o recurrir a un autor del siglo XX, P. Laín Entralgo, que escribió uno de los libros que leí y releí con mayor placer y aprovechamiento en mi juventud, titulado So*bre la amistad*[42].

Hay muchas clases de amistad, entre ellas, a mi modo de ver, la que podríamos llamar amistad académica. Es recomendable, así lo pienso, cultivar esa amistad que surge entre compañeros en las tareas docentes e investigadoras. Es una riqueza, un don que se nos acerca y que no debiéramos permitir que huyera de nosotros. ¿O es tan raro ese sentimiento en los ámbitos científicos, académicos y educativos, de tal manera que tendríamos que coincidir con aquel malicioso dicho que se expresaba así: compañeros y, sin embargo, amigos?

Vale la pena traer a colación aquí unas citas de Goethe y Schiller, dos perfiles

personales muy distintos y, tal vez por eso, complementarios, como sucede a veces entre amigos. Ambos coincidieron en la Sociedad de Historia Natural y tuvieron ocasión de hablar de muchos temas; algo más tarde y en el mismo contexto se encontraron con Humboldt, y los tres pudieron discutir sobre temas intelectuales de interés, llenos de sugerencias científicas y literarias.

> Nuestras recientes conversaciones han puesto en movimiento toda la masa de mis ideas, concentradas en un tema que ocupó mi pensamiento durante muchos años en el pasado. En muchos de los puntos en los que mi mente era incapaz de obtener unas ideas claras, la visión de tu espíritu ha encendido en mí una luz inesperada [...], tú me has puesto sobre la pista. Durante largo tiempo he contemplado, aunque a distancia, la dirección en que caminaba tu mente y el camino que has trazado me llena de renovada admiración [...]. Reconstruyendo al hombre según las leyes de la naturaleza tratas de penetrar en su misteriosa técnica [...]. Has abierto caminos valiosos. Tal es el juicio que me formo de tu mente, la hermosa armonía de tu instinto filosófico y los resultados de tu razón especulativa[43].

Unos días más tarde, Goethe responde a Schiller:

> No podía aceptar mejor regalo por mi cumpleaños que tu carta [...]. Me alegra tener la oportunidad de decirte lo que tu amistad conmigo ha hecho: considero estos días como comienzo de una nueva época en mi vida [...]. Seremos capaces de trabajar juntos sin interrupción y me dará una gran alegría que seas partícipe de todo lo mío[44].

5. La clave de las lecturas que otros nos han legado

¿Nos hemos parado a pensar qué y cómo sería nuestra vida de no haber leído lo que hemos leído y a quienes hemos leído? Y es que leer es mucho más que articular, mental y oralmente, unos signos y unos sonidos. Leer es abrirse a un mundo de significados, es abrirse a la experiencia propia a partir de las experiencias que otros nos han narrado, es soñar, crear, idear, interpretando y prolongando las ensoñaciones que otros han hecho y nos ofrecen en los libros. Por eso puede decirse que una persona es también sus libros, sus lecturas.

Así lo reconocía Antonio Machado cuando recordaba a «sus» poetas: «El primero es Gonzalo de Berceo, llamado / Gonzalo de Berceo, poeta y peregrino, / que yendo en

romería acaeció en un prado, / y a quien los sabios pintan copiando un pergamino»[45]. O Rafael Alberti, cuando dice con no menor agradecimiento: «Si Garcilaso viviera, / yo sería su escudero, / que gran caballero era»[46].

Al leer nuestra vida podemos recordar, agradecidos, a nuestros poetas, a nuestros escritores, a nuestros autores, a quienes nos han regalado sus pensamientos, sus emociones y sueños. Su vida es un poco nuestra, nuestra vida ha sido por adelantado un poco la suya.

Y de la palabra podríamos pasar a lo que no es palabra, a los silencios, porque nuestra vida está también hecha de silencios. El mismo leer requiere silencio, por dentro y por fuera. Si hay ruido interior o exterior, no leemos bien, no nos enteramos. Y muchas veces no nos enteramos ni de lo que pasa ni de lo que nos pasa porque no sabemos hacer silencio. El ruido, en cualquiera de sus formas, es no solo contrario, sino contradictorio con el sosiego y la reflexión, pues hay ruidos internos y externos. Los segundos, por desgracia, son incontrolables muchas veces. Educativamente importa centrarse en los internos. Frente a una cultura del ruido cabe cultivar una cultura del silencio. Aprender a no hablar y escuchar, sacar provecho a esos momentos de soledad buscados y queridos, en los que nadie te importuna, pueden contarse entre las estrategias del silencio.

Un silencio en música es fundamental, pensemos en esos segundos anteriores a que el director de orquesta acabe su gesto tras un pianísimo de los instrumentos y el público pueda aplaudir. Como en la música, en la vida son fundamentales los silencios para saber interpretarla bien, desde la ejecución hasta la escucha. No es de extrañar, por eso, que los expertos en literatura hablen de una poética del silencio, una estilística del silencio, una mística del silencio o una retórica del silencio.

Parece un contrasentido hablar de literatura, de palabras y de silencio. Pero así como la pintura ha descubierto el blanco y la escultura el vacío, la literatura –como mucho tiempo antes la música– ha descubierto el silencio. Podríamos hacer reflexiones bellísimas sobre el silencio en la literatura, pero esto nos llevaría lejos de nuestro propósito. Pero no me resisto a referir algunas que tienen que ver con nuestro tema en una época en la que tal vez el *horror vacui* de los hombres primitivos –persistente en otras épocas posteriores– ha sido sustituido por el *horror silentii*.

Desde la literatura podemos traer aquí a colación el silencio del *Cántico espiritual* de san Juan de la Cruz, que expresa la angustia por la búsqueda de un Amado escondido que no habla: «Y déjame muriendo / un no sé qué que queda balbuciendo»[47] El mismo san Juan de la Cruz: «Acaba de entregarte ya de vero, /no quieras enviarme / de ti más mensajero /que no saben decirme lo que quiero»[48].

Otro poeta, Jorge Guillén, ya advirtió la presencia de un profundo silencio en un verso

del mismo san Juan de la Cruz, que altera las normas gramaticales: «Mi Amado las montañas»[49].

El silencio está también presente en los bellos sonetos de Blas de Otero, como en el titulado «Poderoso silencio»[50]: «Oh, cállate, Señor, calla tu boca / cerrada, no me digas tu palabra / de silencio: oh, Señor, tu voz se abra, / estalle como un mar, como una roca».

Y no solo los poetas, nuestra literatura está llena de silencios dialogales, por ejemplo los famosos sobreentendidos en *La Regenta*. Determinados silencios en nuestra vida, o en la de otros, han tenido y tienen paradójicamente mucho de elocuentes, que cada cual apele a su experiencia.

Confieso mi afición por los libros antiguos, entiéndase los dignos de este nombre, aquellos que conservan un valor que traspasa las fronteras del tiempo. De vez en cuando encuentro pequeños tesoros en algunos de ellos. Paseando no hace mucho por la Feria del Libro antiguo, que se celebra todas las primaveras y todos los otoños en Madrid, encontré tres pequeños tesoros: una Biblia escrita en siríaco, un estudio sobre las cantatas de Bach y un librito de 1949, editado en Barcelona y escrito por un maestro nacional, Ezequiel Jané. Se titula *Formación*. Uno de sus breves capítulos se titula «El poder de las biografías», y en él se dicen cosas tan certeras como estas:

> La biografía nos enseña aquello que el hombre puede ser y hacer; actúa sobre nosotros como fuente de inspiración. Estimula nuestras aspiraciones, nos impulsa a obrar, moviliza nuestras energías y aumenta nuestro valor y fe en nosotros mismos. Queridos lectores, la influencia de un buen libro es de un poder incalculable. Libros hay que su lectura ha hecho variar de rumbo a no pocas personas. Y, de entre todos, ninguno ha influido tanto en la formación educativa de la juventud como la Biblia. Y ella es, esencialmente, una serie de biografías[51].

Luego pone muchos ejemplos de cómo determinados libros fueron cruciales para muchas personas, señalando así cómo el *Hortensio*, de Cicerón, influyó en un cambio radical en la vida de san Agustín.

Es verdad que de lo recibido también se puede tener una visión crítica. Es más, quizá sea conveniente tenerla en muchos casos. Pero, incluso en medio de la aspereza de algunos recuerdos, permanece flotando el agradecimiento y el reconocimiento de lo que otros nos han regalado. Así, hablando de las influencias recibidas, Don Miguel de Unamuno dice: «Me creo un espíritu bastante complejo, pero podría señalar a Hegel, Spencer, Schopenhauer, Carlyle, Leopardi, Tolstoi, como mis mejores maestros [...]. De españoles desde luego ninguno»[52].

6. La clave del símbolo

Coincido con J. M. Mardones[53] cuando sostiene la tesis de que el ser humano, siempre que de manera profunda se relaciona con el otro, con la realidad circundante y, desde luego, con el sentido de la vida, acaba inevitablemente desembocando en el símbolo. A su juicio, el símbolo peligra en la sociedad actual, la proliferación de imágenes y la exposición de los sujetos a ellas está matando el símbolo. Y es necesario recuperarlo para que la vida no se banalice, el pensamiento no se quede en la superficie y todo sea líquido[54]. Coincido con este autor cuando razona que la crisis de la cultura actual se relaciona con la pérdida del sentido del símbolo, con el peligro –que pensadores como Habermas[55] señalan– de tener una visión cerrada del mundo, apelando siempre a la ciencia como última norma y juez de todo, precisamente en un momento en que la ciencia reconoce sus incertidumbres. Somos animales racionales, pero también «cordiales», afectivos... y simbólicos.

Es necesario recuperar la sensibilidad simbólica.

> Sin un pensamiento sensible al más allá de la argumentación y la crítica no hay esperanzas de superar la unilateralidad de la razón tecno-económica; sin una racionalidad capaz de captar el latido profundo del sentido de la vida nos quedamos en la estrechez de la funcionalidad predominante y enfermos de sentido. La racionalidad simbólica, la apertura del símbolo a lo otro de la razón, es lo único que puede darnos acceso a la medicina que nos cure de la dolencia del sinsentido, la desorientación y la crisis de identidad de nuestro tiempo[56].

Esto no quiere decir que haya que abandonar la argumentación, la racionalidad, el pensamiento crítico. Pero es evidente que, una vez más, comprobamos que son necesarias buenas síntesis para hacer de la vida una lectura con sentido. Síntesis de pensamientos y sentimientos, de realidades y símbolos, de empirismo y ensoñación, de laboratorio y de imaginación. «Precisamos el símbolo, el pensamiento simbólico, para poder libar un poco sentido y reconciliación y escapar de la cárcel del reduccionismo lógico-empírico y del objetivismo mercantilista»[57].

7. La clave del diálogo

Vale la pena recuperar la confianza en el diálogo como clave para dar sentido

constructivo a nuestras vidas, partiendo de que nadie es poseedor de una verdad absoluta, nadie puede abarcar toda la realidad de un vistazo. El diálogo es el instrumento que utilizamos para comunicar nuestro punto de vista, aunque reconozcamos que dialogar no es fácil. Alcanzar la tolerancia del sabio, he ahí la meta, cayendo en la cuenta de que muchos temas, objeto frecuente de litigio entre los humanos, no merecen la pena de un enfrentamiento, que la tolerancia y el respeto a la dignidad de las personas son bienes superiores a las «certezas» que cada grupo desearía imponer por la fuerza a los demás, y que siempre es preciso «separar y distinguir el pecado del pecador», como dice la sabiduría popular. Tolerancia, por lo demás, no es sinónimo de debilidad del pensamiento. El sabio y tolerante intenta defender sus ideas, justificándolas con argumentos, oponiéndolas tal vez a lo que cree que son errores de los demás, pero lo hacen siempre de forma democrática y pacífica.

Tolerancia no significa considerar válidas o permitir todas las posturas ni todos los actos, pues eso sería relativismo. El límite de la tolerancia está en el respeto a los derechos humanos, como condición indispensable de una convivencia humana. No se puede ser tolerante con lo «inhumano». Desde esa perspectiva «sabia» podemos tolerar, en el sentido de «pasar», de «no tener en cuenta», errores que carecen de importancia, pero siempre hemos de tolerar y respetar a la persona en todo caso, aunque no estemos de acuerdo con sus ideas y planteamientos, siendo intolerantes con «el mal», no con «los malos».

8. La clave de la revolución de la esperanza

Tomo prestado el título de la conocida obra de E. Fromm[58] para referirme a esta última clave que puede ayudarnos en la búsqueda del sentido de la vida. Si tuviéramos, pues, que resumir en un concepto, en una palabra, en una estrategia, el recurso más adecuado para hacer de la vida una lectura, cabría hablar de la actitud de la esperanza. Vale la pena leer y releer los acontecimientos propios y ajenos desde la perspectiva de la esperanza. La esperanza no es simple espera; la diferencia sutil entre esas dos palabras es interesantísima, como hizo notar acertadamente ya hace muchos años P. Laín Entralgo[59]. Esperanza es lucha, coraje, esfuerzo, empeño y trabajo para que las cosas, propias y comunes, sean mejor cada día, para que se encaminen en la buena dirección.

Esta es una clave que habríamos de aplicar al mundo en general y al pequeño mundo de nuestra vida, también a la universidad, con la necesidad que tiene hoy de reinventarse a sí misma. Desde una perspectiva puramente antropológica, esperar es no quedarse de

brazos cruzados ante la vida, es construirse honestamente a sí mismo como persona, con unos valores como meta y guía, es ayudar a que los demás se construyan también, es contribuir a que nuestro mundo sea cada día un poco mejor.

Coincido con S. Hessel y E. Morin[60], cuando afirman la necesidad de proporcionar a los alumnos los medios para afrontar los problemas fundamentales y globales que afectan a cada individuo, a cada sociedad, a la humanidad entera; problemas que, con frecuencia, son desintegrados en disciplinas compartimentadas. Ese sentido de unidad podría venir dado en virtud del principio formulado por Rousseau en *Emilio o De la educación*: «Quiero enseñarle a vivir»[61]. La enseñanza debe abordar los problemas globales y fundamentales de nuestras vidas y de nuestra época, lo cual implica la intersección de saberes muchas veces separados los unos de los otros. Como dicen los mismos Hessel y Morin[62], es de importancia capital enseñar no solo conocimientos, sino en qué consiste el conocimiento, enseñar no solo humanismo, sino en qué consiste el ser humano en todas sus facetas, así como una clara conciencia de la condición humana, su historia, sus vicisitudes, sus contradicciones y sus tragedias.

Al igual que Ortega y Gasset[63] se preguntaba en su tiempo por la misión de la universidad, los autores citados estiman que esta tiene hoy una doble misión. La primera es adaptarse a la modernidad, científica y social, integrar y proporcionar enseñanzas profesionales. La segunda es proporcionar una cultura metaprofesional, de carácter trans-secular, que englobe la autonomía de la conciencia, la problematización, el primado de la verdad sobre la utilidad, en definitiva, una ética del conocimiento. Una cultura que, superando las formas efímeras del *hic et nunc*, ayuda a los ciudadanos a vivir mejor su destino *hic et nunc*.

En la misma dirección de una estrategia de la esperanza se sitúa H. Gardner[64] cuando lanza su propuesta, sintetizada en lo que llama las cinco mentes del futuro: la mente disciplinada, la mente sintética, la mente creativa, la mente respetuosa y la mente ética.

En un reciente debate académico celebrado en la Universidad de Oxford entre el científico evolucionista Richard Dawkins y el primado anglicano Rowan Williams sobre el origen del mundo, este afirmó que, a su juicio, es una mezcla de amor y matemáticas. Tal vez este sea el sentido de una verdadera revolución de la esperanza si, más allá de preguntarnos por el origen del mundo, nos preguntamos también por cómo debemos continuarlo, recrearlo, construirlo, a través del esfuerzo humano transformador.

7
MI RELATO EDUCATIVO EN PERSPECTIVA UNIVERSITARIA

Al final de mi recorrido docente e investigador en la universidad reflexiono, vuelvo hacia atrás y concluyo que tengo muchas dudas y, desde luego, más preguntas que certezas. Pero estas podrían ser algunas de las claves más significativas que me han acompañado siempre y que forman parte de mi relato educativo, científico y pedagógico: interdisciplinariedad, interculturalidad, multimetodología en los enfoques investigadores, multiparadigmas al mirar los distintos modelos, porque uno solo no contiene toda la verdad, pasión por las palabras y la argumentación fundada, un afán de interrelación de los hechos, las cosas y las ideas, ejercicios de análisis y síntesis, distinguir lo fundamental de lo accesorio, la partícula «con» en todo lo que se refiere a la educación, la familia como raíz y hábitat afectivo, el aliento ético, la persona como centro (Rogers)[65], la pasión por la educación (Kant)[66], surfear por encima de lo anecdótico y profundizar en la categoría de las cosas. Intersubjetividad empática, para entender a los otros y a nosotros mismos. Atención a todas las inteligencias y a las diferencias marcadas por las propias condiciones personales. Una primacía de la educación por encima de la instrucción, sin que, desde luego, esta deba ser olvidada. Y, por encima de todo, la relación con el alumno-persona, sea niño o mayor, conocerlo, respetarlo, tomarlo en serio, quererlo. La mejor respuesta que, con agradecimiento y humildad, he recibido de un alumno es la de quien me ha dicho: «Usted me ha ayudado a ser mejor persona».

Forman parte también de mi relato educativo las palabras. La palabra pervive en la memoria, y esta es la guardiana de la identidad. Y, con las palabras, las raíces iluminadoras de muchas de ellas, relacionadas con el tema objeto de esta reflexión, como pedagogía, educación, colegio y colega, leer y lectura, compañero, persona.

Coincido plenamente con la filósofa estadounidense Martha Nussbaum –Premio Príncipe de Asturias 2012 en ciencias sociales–, que ha estudiado en profundidad las relaciones entre filosofía y literatura[67], y el papel de las emociones en la racionalidad pública[68] cuando, partiendo de que, como seres humanos, somos vulnerables, especifica formas de vulnerabilidad positivas para construirse como personas, entre las que sobresalen el amor y la amistad. O cuando critica, tras haber visitado muchos países, que en bastantes de ellos se enseña a los niños solo a ser capaces de ejercer una profesión y

no, además, a ser buenas personas, buenos ciudadanos. Yo quisiera reivindicar aquí hoy la buena educación y la educación buena, la que persigue la verdad, la belleza y el bien, esa es para mí la educación de excelencia. No soy tan ingenuo como para pensar que eso solo basta para vivir y convivir. Pero es cuestión de acentos, honduras y énfasis, y en eso la educación tiene que afinar mucho.

I have a dream, «tengo un sueño», dijo en un recordado discurso Martin Luther King. En este momento de turbulencias, dificultades e incertidumbres para la enseñanza, la educación, la investigación y la universidad, permítame el lector que yo también exprese un sueño, mis sueños para el universitario-profesor, para el universitario-alumno y para la universidad como institución. Mis sueños son la expresión de mis convicciones y de mis mejores deseos para una institución a la que amo, la universidad, y una tarea que me apasiona, la educación.

Sueño con un universitario que sepa distinguir un soneto de una sonata, que sepa lo que nos aportaron Piaget, Freud, Perkins, Bruner o Sternberg, por empezar citando a autores del área que he cultivado, pero igualmente Velázquez, Cervantes, Shakespeare, Mozart, Bach, Miguel Ángel y Picasso; también Benjamin Britten, Aristóteles o Zubiri, Madame Curie, Einstein, Stephen Hawking, Habermas o Krugman, Santiago Calatrava, Norman Foster y Antonio López, Buñuel, Ettore Scola, Ennio Morricone o los Beatles; un universitario que esté al día de lo que es científicamente significativo y, así, no se le escape la noticia de que, tras determinados experimentos recientes, sepamos hoy que Einstein tenía razón sobre el tema de los neutrinos y la velocidad de la luz; que sepa armonizar saberes y hacerse nuevas preguntas, dispuesto a aprender siempre, que se atreva a cambiar.

Un universitario que entienda que tradición es *traditio*, encargo y entrega de unos a otros, como en una buena carrera de relevos, y que tradición no debe ser nunca traición, aunque seguramente los profesores debamos suministrar a los alumnos una serie de instrucciones o manual de uso para servirse de la tradición. Sueño con un universitario que se atreva a saber –el *sapere aude* de Kant, adoptado como lema por la Universidad de Huelva– y que, en el siglo de la rapidez tecnológica, del ADSL potente, no olvide el no menos bello lema que tiene otra universidad española, la UNED: *Omnibus mobilibus mobilior sapientia*, la sabiduría es lo más ágil de todo aquello que se mueve y cambia. Un universitario que, desde joven, desde los estudios primarios incluso, aprenda a pasar de la información al conocimiento, que sepa no solo cosas, sino argumentos sobre las cosas, que sepa, en definitiva, pensar, haciendo suyos el principio y la convicción de que gran parte del conocimiento es efímero, pero las habilidades del pensamiento no lo son jamás.

Sueño con una universidad que, de manera transversal y más allá de asignaturas y

planes de estudio, sepa enseñar esos saberes necesarios que propone E. Morin[69]: tener en cuenta las limitaciones del conocimiento humano; adquirir un conocimiento global y contextualizado de los temas; conocer las características de la conducta humana; saber vivir en un mundo interrelacionado y cambiante; aprender a afrontar las incertidumbres; ser comprensivo y compasivo con los demás seres humanos en un mundo que conlleva contactos con personas de diversa condición física, social y cultural; disponer de formación y de talante ético mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica consecuente.

Sueño, en fin, con un universitario especialista, por la perspectiva académica y profesional elegida, pero al mismo tiempo universalista, porque sepa hacer converger y complementar sus miradas y saberes; que se detenga ante las cosas, mire y se admire, haciéndose preguntas y sintiéndose siempre impulsado por la curiosidad, antesala de las búsquedas. Sueño con un universitario con pensamiento crítico, lector no *unius libri*, de un solo libro y de enfoques restrictivos, sino plural y transversal, que relacione datos, conocimientos y saberes, que sepa argumentar y debatir, y que se exprese con claridad y brillantez.

Sueño con un universitario, profesor, alumno, en quien estén siempre presentes un aliento y un profundo compromiso moral, a quien importe más el ser que el tener, las personas que las cosas. Ninguna de las pirámides de Egipto vale lo que la vida de un niño, le he oído decir en alguna ocasión al profesor, antiguo director general de la Unesco, Federico Mayor Zaragoza. Si en los ámbitos académicos intentamos escribir un relato universitario compartido, que valga la pena y pueda ser leído ahora y en el futuro con sentido, no será posible sin una propuesta ética, imprescindible para ser persona y convivir. La principal tarea de los profesores, junto a la propuesta de saberes y conocimiento, siempre será la de enseñar a los alumnos el oficio de vivir.

Situémonos ante un adecuado espejo, no como los del valleinclanesco callejón del Gato, que lo deforman todo, o ante uno que, como el Photoshop, arregla y disimula los defectos. Escojamos uno que tenga alguna virtualidad crítica. A partir de aquí hagamos reflexiones educativas de hondo calado, como las que a continuación voy a proponer.

Debo declarar que en mi relato educativo ha estado siempre presente la triple misión de la universidad, a la que he dedicado mi vida profesional: docencia, investigación y compromiso con la sociedad. De acuerdo con esta perspectiva y posicionamiento, quisiera completar el relato estableciendo una serie de propuestas para mirarnos en el espejo de la autocrítica.

1) *Justicia, comunidad y ciudadanía son tres aspectos fundamentales del sustrato filosófico de la educación*. Aprender a vivir juntos, con el fondo previo de aprender a ser, es un objetivo básico de la educación.

2) *Los temas educativos deben ser abordados siempre en profundidad, alejándose de planteamientos puramente tácticos y, menos aún, oportunistas.* Tampoco desde planteamientos parciales. La educación no puede ser entendida como un acto puramente intelectual, necesita siempre un correlato y un peso decididamente emocionales.

3) *La buena educación precisa de buenos educadores.* Una excelente preparación de los docentes es *conditio sine qua non* para una educación de calidad. Apostemos por un perfil de profesor que suscite inquietudes y preguntas a la vez que proponga certezas, dispuesto a fundamentarlas, argumentarlas, discernirlas, acompañando a sus alumnos, seguro de su misión como educador, persona que ayuda a otros a crecer como personas, que transmita el deseo de conocer más allá de los muros de la escuela, que abra la mente y la sensibilidad de sus alumnos a la verdad, al bien, a la belleza, al arte, esos «domingos de la vida», como definía Baudelaire.

4) *La acción educativa ha de ser una construcción moral.* Construir la sociedad ha de hacerse sobre bases sólidas. En esos cimientos, la moral es argamasa de otros muchos materiales, junto a los que ella nunca puede faltar. Así, la educación aparece como transmisora de conocimientos y técnicas, pero también de ideales y valores. Por eso constituye una verdadera tarea moral.

5) *La educación es, en fin,* opera aperta*, obra abierta, pues la tarea sigue*. Es como una sinfonía inacabada para que otros la continúen. Así ocurrió con la última de las obras compuestas por J. S. Bach, en cuyo manuscrito inacabado escribió uno de sus hijos: «Aquí terminó la vida del gran cantor de Leipzig», y él la continuó. Así ocurrió con el más emotivo de los *Requiem*, el de Mozart. Así fueron las últimas líneas musicales compuestas por mi amigo Ángel Barja, compositor gallego, fallecido prematuramente dejando unos rasgos temblorosos en sus últimos pentagramas, unas notas apenas insinuadas, con un texto: *Dominus illuminatio mea*, «el Señor es mi luz», que luego otros hemos cantado.

Al expresar y dar forma a mi relato educativo, me siento llamado y obligado a recordar, con un punto de nostalgia y un mucho de afecto a tantos compañeros y compañeras con quienes he compartido el pan de la palabra, el de los esfuerzos, el de las dificultades, y también el de los buenos resultados. Hemos sido y somos colegas y compañeros, en el más profundo sentido, entre nosotros, con los alumnos y con todos los demás miembros de la comunidad educativa, en nuestro caso, la universidad. Hay expresiones felices que uno puede aplicar a la propia vida y a la profesión ejercida, como la de Paul Ricoeur, cuando dice que hay circunstancias y situaciones en la vida que se convirtieron en destino gracias a una elección permanente[70].

Muchos profesores, como quien esto escribe, nos sentimos satisfechos de haber apostado por la educación y su fuerza transformadora, con una necesaria e inevitable

carga de utopía cuando se toma en serio. Pues, como dice Bernard Shaw: «Si has construido un castillo en el aire, no has perdido el tiempo, es allí donde debería estar: ahora debes construir los cimientos debajo de él»[71].

A quienes no hace mucho dejamos el día a día de las aulas, en contacto directo con los alumnos, aunque no hayamos abandonado la docencia en un sentido más amplio, es posible que, pasado algún tiempo, impregnados de nostalgia, nos vengan a la mente unos versos tan hermosos y al mismo tiempo tan tristes como los de Ovidio, cuando añoraba su querida Roma, de la que había sido desterrado: *Cum subit illius tristissima noctis imago / qua mihi supremum tempus in Urbe fuit / cum repeto noctem, qua tot mihi cara reliqui, / labitur ex oculis nunc quoque gutta meis*[72] («Cuando se me hace presente la tristísima imagen de aquella noche, que fue para mí el último momento en Roma, cuando recuerdo la noche en que dejé tantas cosas queridas para mí, aun ahora una lágrima se desliza desde mis ojos»). En algunos países latinoamericanos siguen empleando el término «extrañar» para decir que a alguien se le echa de menos, se le añora. Yo ya extraño a los alumnos, a mis alumnos, tengo el rostro y el nombre de muchos grabados para siempre. Estoy seguro de que algo parecido sienten aquellos que dedicaron toda su vida a la educación.

En esta parte de mi relato educativo quisiera reivindicar la figura e imagen del maestro, la del profesor, la del educador, en cualquiera de sus ámbitos. El profesor, el maestro digno de este nombre, es el que transmite a sus alumnos saberes y conocimientos, pero algo más: *animus*, ánimo, alma, para ser persona. Como escribió Antonio Machado en su elogio de Francisco Giner de los Ríos: «Sed buenos y no más; sed lo que he sido / entre vosotros: alma»[73]. Lo recalco una vez más: ninguno de los seres humanos seríamos lo que somos y como somos sin todo lo que hemos recibido de nuestros maestros, de los que, además de enseñar bien, sabían mirar a los ojos y al corazón.

Las grandes lecciones aprendidas, las que de verdad merecen la pena por encima de las demás, son pocas, se repiten, se deben repetir. Son las que apuntan a lo esencial, a lo que nunca muere, y su pervivencia solo es posible si detrás hay un maestro. Maestros de ayer, de hoy y de mañana, con pizarras de madera y tiza ayer, con pizarras digitales y nuevas tecnologías aplicadas a la educación hoy. Pero siempre el maestro. Como igualmente siempre el alumno.

Reivindico también el papel de la universidad, mi casa académica, como lugar de encuentro y debate de quienes trabajan por la plenitud humana, espacio abierto para buscadores inquietos, punto de intersección que posibilita el diálogo, ámbito en el que se busca y persigue la verdad entre todos, con preguntas siempre por hacerse. Hay que velar

para que la universidad no pierda jamás su capacidad para poner de relieve las cuestiones más importantes de la vida humana.

La educación, por su propia naturaleza, es y será siempre reto común, *opera aperta* y sinfonía incompleta. Por eso siento y hago míos, para compartirlos con el lector, los versos de Cristina de Arteaga, aprendidos y recitados por niños y niñas de las escuelas españolas en otros tiempos:

> Sin saber quién recoge, sembrad,
> serenos, sin prisas,
> las buenas palabras, acciones, sonrisas...
> sin saber quién recoge, dejad
> que se lleve la siembra las brisas.
> [...]
> No os importe no ver germinar
> el don de la alegría.
> Sin melancolía
> dejad al capricho del viento volar
> la siembra de un día[74].

Y si es cierto que algo permanece de las voces y palabras en los espacios antes habitados y luego vacíos, cuando el sonido de aquellas ha cesado, quisiera que el eco de las mías, a lo largo de muchos años y en tantas aulas, repitiera siempre: paz, justicia, educación, solidaridad, amistad, aprendizaje, estudio, preguntas, diálogo, búsqueda, escucha y personas. Son los más significativos descriptores de mi relato educativo.

8
CONTEXTOS Y APRENDIZAJES

El objetivo global de la educación se resume en ayudar al educando a desarrollarse y crecer como persona. La educación contribuye a rebajar los niveles de incertidumbre ante la existencia humana, ofreciendo un sentido para vivirla. No se trata de ignorar las dificultades a las que se enfrenta, pero estas han de verse no bajo el signo de la amenaza, sino del desafío. Esta perspectiva puede ayudar a situar la reflexión que a lo largo de estas páginas estoy proponiendo. Al hablar de educación necesariamente hay que hablar de valores. Y lo hago en este caso no para proponer métodos concretos para inculcarlos ni para incidir en cuestiones de sobra conocidas, sino para poner el acento en el entramado que ha de sustentar cualquier propuesta educativa de carácter axiológico digna de tal nombre: ofrecer al educando una ayuda que dé sentido a su vida.

Coincido con V. Verdú[75] cuando afirma que el mundo occidental está lleno de medios y falto de fines, y que asistimos a una teatralización de la realidad, cuyo reflejo es tan claro en medios y ámbitos comunicativos como la televisión o Internet, por el influjo que estos tienen entre los adolescentes y los jóvenes. El reto de educar pasa hoy por ayudar al educando a que no se refugie en realidades virtuales, sino a que afronte la realidad objetiva con distanciamiento o cercanía, según los casos, pero siempre con espíritu crítico, empeño y compromiso, tratando de interpretarla y de darle un sentido.

La actual época hipermoderna, de la que habla G. Lipovetsky[76], se caracteriza por el movimiento, la fluidez y la flexibilidad, por la orientación hacia el hedonismo, según sus propias palabras. En este contexto así descrito es fácil concluir en la necesidad que tiene el adolescente de fundamentos, de anclajes, de fondo, de propuestas con sentido. Es lo que, de otra manera, pero coincidiendo en lo fundamental, dice Javier Elzo[77] cuando afirma que «la sensación personal de felicidad, de sentirse bien, está más correlacionada con la virtud y con cierto desprendimiento que con la mera búsqueda de satisfacción inmediata».

Por otro lado, se puede constatar cómo en los ámbitos educativos se reproducen con frecuencia episodios de la «patética moral», cuyos cultivadores aportan muy poco a la cuestión del valor, abusan de la expresión «crisis de valores», como una especie de condena apriorística de los modos de vida actuales, sus recursos y posibilidades, y pocas veces profundizan en el sentido moral de la persona, en el fundamento ético de las acciones y hábitos de los sujetos. Y esto, sin embargo, es cada vez más necesario en un

mundo que plantea frecuentes dilemas morales.

Ha de reconocerse, no obstante, la especial dificultad que hoy entraña la educación en valores y, consiguientemente, el proceso de apropiación y asimilación de estos por parte del educando cuando en los ámbitos en los que se desenvuelve su vida hay una gran heterogeneidad de propuestas axiológicas, contrapuestas entre sí muchas veces y provenientes de fuentes de información e influencias cada vez más diversas.

Las formas en que los seres humanos aprendemos cualquier nueva conducta o habilidad son muchas y variadas. Las más elementales y sencillas son por observación de lo que otros hacen o por tanteo, es decir, por ensayo y error, como hacen los niños pequeños ya desde los primeros meses de su existencia. Pocas cosas hay tan extraordinariamente bellas y admirables como observar los aprendizajes que lleva a cabo un bebé durante el primer año de vida. También aprenden por ensayo y error los niños y adolescentes de nuestros días, cuando se enfrentan a las nuevas tecnologías, a las que no tienen ninguna clase de miedo. No es que nazcan ya sabiendo, como se dice a veces, o como nos puede dar la impresión a los mayores cuando les vemos manejarse admirablemente bien con Internet, con el ordenador, sacando máximo provecho a las posibilidades de un móvil o bajándose música de la Red.

Aprenden los niños y también aprendemos los mayores por refuerzo cuando lo que hacemos es recompensado de alguna manera. En esto no nos diferenciamos de muchos animales, como los delfines saltarines del zoo, que hacen muy bien sus piruetas porque se las ha enseñado su cuidador premiándoles cada vez que las ejecutan con un sabroso pescado. Y se aprende incluso con refuerzos negativos cuando una conducta es censurada o castigada y el sujeto que la ejecuta «concluye» que no ha de repetirla.

Aprendemos, en fin, de otras muchas maneras, como a través de la repetición (el repaso machacón de toda la vida de los estudiantes y de algunos enfoques pedagógicos que perduran hasta nuestros días...) o de procesamientos mentales complejos, que incluyen la reflexión y otras funciones de nuestro psiquismo en sus más elevados niveles.

Pero el aprendizaje humano por excelencia es el aprendizaje social, el que llevamos a cabo no solo en interacción con el medio físico que nos rodea, sino con el medio humano del que formamos parte. Este es el aprendizaje por imitación, sirviéndonos de otros como modelos. El ser humano –también otros animales, en especial los simios– es un gran imitador. A los pocos meses de vida, el bebé imita conductas que observa en otros, sonríe porque le sonríen, coge un objeto porque le llama la atención y ve que otros también lo hacen, y empieza a balbucear, emitir los primeros sonidos prelocutivos y luego a decir palabras, porque antes las ha escuchado y él luego las imita. Y así toda la vida, seamos o no conscientes de ello, nos la pasamos imitándonos los unos a los otros.

En los niños y adolescentes de nuestros días, este tipo de aprendizaje por imitación tiene particular importancia. Pero, si es cierto que aprendemos de esas variadas y complejas maneras, cabe preguntarse de dónde aprendemos, de quiénes aprendemos, quiénes nos enseñan. El modelo sistémico en psicología, al que más arriba me he referido, arroja algo de luz en esto. Así, no debemos extrañarnos de que los niños y adolescentes aprendan imitando modelos que se les ofrecen desde muchos ámbitos y de formas variadísimas. En su casa, en el colegio, a través de los amigos y compañeros y a través de los medios de comunicación, singularmente la televisión y, de manera creciente, a través de esa plaza pública globalizada que es Internet. Por eso a padres, madres y educadores nos preocupa tanto la existencia de modelos en los que se fijan nuestros hijos, nuestros alumnos.

A partir de aquí uno puede hacerse no pocas preguntas, como si hay o no modelos emulables para las nuevas generaciones, en quienes se fijan, a quienes imitan. Es triste reconocer que hoy sean mucho más conocidos y populares entre los jóvenes los personajes que salen en los medios por el solo hecho de aparecer en ellos que un científico, un gran músico, un escultor, un pintor, un gran maestro. Perdone el lector la referencia coloquial, pero, dicho sea con todos los respetos que cualquier persona nos merece, ¿no es lamentable que nuestros adolescentes y jóvenes sepan quién es, por ejemplo, cualquier personaje que sale habitualmente en los *reality shows* e ignoren quién fue Vicente Ferrer o la Madre Teresa de Calcuta, que conozcan con pelos y señales las biografías y avatares de cualquiera de los que intervienen en una serie televisiva y no sepan nada o casi nada de la vida de Stephen Hawking o del último Premio Nobel de Literatura. En un mundo globalizado, da la impresión de que aquello que se expande más rápida y ampliamente es la mediocridad, la banalidad, lo superficial, mientras permanece oculta la excelencia, lo que es bueno en sí mismo y, por tanto, imitable.

Y, sin embargo, necesitamos en los distintos ámbitos de un mundo abundante en medios –sí, a pesar de la crisis– y escaso en fines que den sentido a la vida modelos vivos de los cuales aprender por imitación. Por eso importa acercar hoy a todos, pero en especial a los más jóvenes, figuras realmente emulables, con realismo, con capacidad para entusiasmar y seguir diciendo mucho a los hombres y mujeres de nuestro tiempo. En educación es fundamental la referencia a los valores que puedan dar sentido a una vida, teniendo en cuenta siempre que los valores no existen en abstracto. Valores que pueden y deben transmitirse, entre otras formas, a través de los libros, y para eso estos tienen que ser atractivos, conectar con la sensibilidad y la manera de percibir la realidad que tienen los niños y adolescentes de hoy. Pero, sobre todo, hechos visibles y reconocibles en personas concretas. Los valores, para que existan, tienen que darse en acciones impregnadas de ellos. Y estas acciones tampoco existen sin personas que los

encarnen.

Es evidente que la sociedad actual plantea al sistema educativo demandas distintas de las tradicionales. Los propios alumnos se las plantean también, a edades adelantadas, al propio currículo que han de seguir, aunque esto lo hagan de forma indirecta, inconsciente o simplemente por «desentendimiento». Pero la perspectiva a la que acabo de referirme debe ocupar siempre un lugar fundamental en la educación.

Más que nunca parece que se establece un debate entre el valor propedéutico y el valor funcional de la educación. Algunos quieren convertir en contradictorio lo que necesariamente debiera ser complementario. Parece haber un consenso en que más que a la cantidad de información hay que atender a su calidad. Hay que transformar la información en conocimiento y aplicarlo a diversas situaciones y contextos. La educación según competencias no parece una nueva moda, sobre todo si se entiende como enseñar a «leer» situaciones cercanas a la realidad, desde su complejidad, para saber interpretarla, para saber qué hacer y cómo. Saberes orientados a la acción, sin solución de continuidad.

Haciendo un recorrido transversal por las leyes educativas de nuestro país, a las que antes hice mención, parecen haber sido estructuradas pensando más en objetivos pedagógicos más o menos teóricos o en los «resultados» que en los sujetos, protagonistas de la educación, tal como hoy concebimos esta cuestión. Todo ello a excepción de determinados aspectos en algunas de ellas. En la aplicación de las leyes educativas, por otro lado, no se ha hecho lo que a todas luces parece imprescindible: preparar e implicar a los profesores, como antes he recordado en otro de los capítulos de este relato.

El llamado fracaso escolar –la terminología no es apropiada y lleva una carga minusvaloradora de la persona y, desde luego, nada motivadora– tiene un origen multicausal. Determinadas explicaciones simplistas de este hecho contribuyen a construir, por ejemplo, un imaginario erróneo de la ESO. Es irritante que este problema sea utilizado como arma arrojadiza en el debate de los partidos políticos y no se entre a fondo en la cuestión, sus aspectos, matices y causas. Hay problemas específicos vinculados a los adolescentes actuales que cursan la ESO, esto es algo constatable. Son problemas que se dan en diversos ámbitos, también en el del centro educativo, como la violencia entre compañeros y contra los profesores. A estos problemas no son ajenas ni la sociedad ni la familia. Tampoco los medios de comunicación.

Como respuesta a lo que vengo diciendo y ampliando de la formulación de Delors, expresada en el libro que he citado varias veces a lo largo del relato, cabría propugnar en la sociedad del conocimiento, de los aprendizajes y de las competencias (OCDE, 2006) los siguientes pilares como urdimbre cognitiva y emocional para la etapa adolescente:

* aprender a conocer,
* aprender a querer y sentir,
* aprender a hacer,
* aprender a aprender,
* aprender a convivir,
* aprender a ser,
* aprender sobre el conocer, querer, sentir y ser, en pos de una búsqueda de sentido para la vida.

9
LOS ALUMNOS

1. Los difíciles adolescentes del siglo XXI percibidos por sus profesores

A lo largo de los últimos veinticinco años he llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el profesorado español en los niveles que van desde Infantil a Bachillerato. Las reflexiones que siguen y los datos que aporto han surgido de esos estudios, que me han permitido conocer muy de cerca el pensamiento, sentimientos, inquietudes y expectativas de los docentes.

El discurso, ampliamente consensuado entre los profesores, sobre las dificultades y retos con los que se enfrentan en su labor diaria se refiere primariamente a un tipo de problemas aplicables a cualquiera de las áreas del currículo y a la mayoría de los alumnos de la ESO, etapa en la que suelen concentrarse especiales dificultades y retos. En concreto, los profesores señalan los siguientes.

1) Desmotivación y falta de interés, unidas a falta de esfuerzo entre los adolescentes, lo que hace que la primera estrategia que los profesores se ven obligados a establecer es la de la motivar básicamente a sus alumnos al estudio, al trabajo, tratando de interesarlos en los contenidos de la asignatura.

2) En segundo lugar, los profesores apelan a las características psicológicas, propias de la adolescencia, para explicar las actitudes de sus alumnos hacia el estudio y la tarea de cada día. Es obvio que esta es una explicación circular, que se enreda y no sale de sí misma. Como si se dijera: los adolescentes son así... porque «tienen que ser así», como ha ocurrido en todas las épocas.

3) En tercer lugar, y de manera insistente, los profesores apelan en la atribución de causas a los problemas docentes con los que se enfrentan, a los estilos familiares actuales, a las formas de educar de la mayoría de padres y madres. En esta misma línea se apela también a la existencia de problemas familiares concretos y frecuentes (desestructuración, padres ausentes de la dinámica educativa familiar, poco tiempo dedicado a los hijos, desimplicación y desinterés por los estudios de estos, etc.) para explicar algunos de los problemas relatados.

4) Se apunta también al hecho de que, con la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, el profesor se encuentra con algunos alumnos que están en las aulas «por obligación», pero desmotivados de manera general por los estudios. Esa especie de «bolsa de alumnos a la fuerza», que se concentran en 3º y 4º de la ESO,

gravita sobre el conjunto de manera negativa. El discurso de los profesores se centra además, una y otra vez, en problemas vinculados a la edad y al momento psicológico que atraviesan los alumnos de la ESO, con un cierto adelanto de la problemática en estas edades respecto a lo que hasta ahora un profesor podía esperar en sus alumnos a una determinada edad.

5) Los profesores acuden igualmente, en la atribución de causas a los problemas encontrados, a exosistemas (= sistemas sociales de los que no formamos parte constituyente en cuanto tales, pero que nos influyen) como la televisión, Internet, redes sociales, etc., como especialmente influyentes en los adolescentes de la ESO, y esto en dos sentidos. Primero, como actividades a las que dedican un tiempo a todas luces excesivo, lo que les impide dedicar otro tiempo a actividades «incómodas», como la lectura. En segundo lugar, y en un sentido más profundo, como elementos que junto a otros influyen en los estilos cognitivos y emocionales de los adolescentes de hoy, como dificultad para la síntesis y la abstracción, debida en gran medida al predominio de la imagen, de lo visual y lo concreto en las formas en que perciben, abordan y procesan las realidades, etc. Parcelan la percepción de las cosas, les falta atención y capacidad de concentración, a juicio de los docentes.

6) En cualquiera de las áreas que se trate del currículo, los profesores aluden siempre a dificultades de comprensión de textos escritos, lo que obliga a establecer estrategias que aseguren que el alumno está entendiendo lo que lee. Da la impresión, analizando el discurso de los profesores, de que ese *leit motiv* del «aprender a aprender» al que con tanta frecuencia se acude es, en la práctica, más un deseo que una realidad constatable en las aulas.

7) La atención a la diversidad –entendida en un sentido amplio– es otra de las dificultades de tipo general que se apunta, hasta el punto de que los profesores no saben muchas veces cómo abordar en la práctica este reto, que en muchos casos parece desbordarles. Hay centros con clases donde el porcentaje de inmigrantes es muy alto, cabe recordar, aparte de otros problemas. La variedad de los grupos en general, y dentro de cada uno en particular, con los que aleatoriamente un profesor se puede encontrar en un mismo año escolar o de un curso a otro aumenta la ansiedad de los docentes y los esfuerzos suplementarios que han de hacer para adaptarse a las distintas situaciones.

8) Los alumnos de hoy, a juicio de los profesores, bloquean su interés ante las diversas materias desde una especie de pragmatismo utilitarista de carácter implícito en su «cultura», y que se expresaría en esta frase tan socorrida entre ellos: «Y esto, ¿para qué sirve?».

9) El profesorado encuentra en las leyes educativas, en las decisiones administrativas que afectan a la enseñanza y en los frecuentes cambios al respecto una especie de «chivo

expiatorio» que explicaría muchos de los problemas con los que se encuentran en las aulas de ESO. Es muy variable el nivel de conocimientos previos con el que los alumnos acceden a los distintos ciclos. Pero la impresión de los profesores es que «llegan cada vez peor», siempre según sus expectativas previas. La expresión no deja de tener su carga de tópica, pero al estar introducida en el discurso más generalizado entre los profesores «funciona» a la hora de enfrentarse a los alumnos y establecer «nuevas» expectativas sobre aprendizajes y rendimiento, de tal manera que cabría decir que determinados resultados son el efecto de profecías autocumplidas.

10) Finalmente se alude al cambio de valores sociales como causa que gravita sobre muchos de los rasgos que caracterizan a las nuevas generaciones, entre ellos los problemas que presentan los adolescentes de hoy en relación con el estudio y aprendizaje de las distintas materias, sus intereses y motivaciones. La influencia de ese cambio de valores es especialmente significativa, a juicio de los profesores, en las edades correspondientes a la ESO.

2. Los universitarios que yo he conocido

Alguna vez me he puesto a calcular el número de alumnos universitarios que he tenido a lo largo de cuarenta años de docencia y, si las cuentas no me fallan –y sin temor a exagerar–, son algunos miles. Obviamente se trata de varias generaciones. La mayoría de ellos pertenecían a la Universidad Complutense, en su Facultad de Educación, pero también a otros ámbitos académicos, carreras y especialidades. En consecuencia, para ser riguroso tendría que realizar cortes generacionales para que quedase claro a qué y a quiénes me estoy refiriendo en cada caso. No obstante, voy a reflejar, por un lado, lo que considero tendencias que se han ido consolidando; por otro, rasgos que transversalmente pueden aplicarse a las diversas generaciones conocidas y, finalmente, lo que de «nuevo» y por comparación con otras épocas –la mía de estudiante universitario y la de otros, por ejemplo– he constatado en mis alumnos. Es inevitable también que resalte, en el retrato colectivo que pretendo hacer, lo más reciente, los alumnos de la última generación, presentes en este momento en las aulas de la universidad.

La mayor parte de mis alumnos universitarios, de las amplias capas medias de la sociedad, hijos de padres y madres del 68, por referirme a una generación emblemáticamente así denominada, aunque con algo de tópico en el nombre, no siguió la estela de sus progenitores. Han sido y son, en comparación con sus padres, menos idealistas y más pragmáticos, más conservadores y menos reivindicativos, más individualistas y menos de movimientos o asociaciones, desinteresados de los grandes

relatos, las grandes causas y de la política, más cultivadores de la amistad a pequeña escala que del compañerismo «global», más ciudadanos del mundo que de su país, menos ratones de biblioteca y más tendentes a aprendizajes utilitarios e inmediatos, un tanto escépticos y poco adoradores de ídolos e iconos sociales –a excepción de algunos cantantes–, altamente influidos por las modas de todo tipo y la televisión, consumistas y a la última en todo lo que se refiere a las tecnologías de la comunicación, menos conflictivos en casa y en los ámbitos académicos y, como un Guadiana adormecido, que de vez en cuando aparece, se han asomado a la calle y alzado la voz en momentos concretos, ejemplo emblemático de lo cual ha sido el movimiento del 15 M.

No coincido con quienes consideran a la generación de jóvenes actuales como la más preparada de nuestra historia. Es más, creo que es un tópico que no les favorece en nada. Es verdad que han tenido y tienen a su alcance mejores y más abundantes medios para formarse, ganan –aunque no por goleada, ni mucho menos– a sus antecesores en conocimiento y manejo de idiomas y son conscientes de que tienen que prepararse muy bien para competir en el mercado de trabajo, pero son más especialistas que generalistas y les falta esa visión científica y rigurosa que se nutre de múltiples y variadas lecturas, de aficiones culturales paralelas a su formación académica y tienen no pocas lagunas sorprendentes, sobre todo en lo que se refiere a contenidos humanísticos en un sentido amplio. El aludido pragmatismo, que les lleva a preguntarse ante cualquier conocimiento: «Y esto, ¿para qué vale?», les ha conducido a saber tal vez mucho o bastante de «lo suyo» y poco de «lo demás». Son más de opiniones que de argumentaciones, más de discusión que de debate y mucho más relativistas, aunque también tolerantes, que sus padres ante lo nuevo y lo distinto.

Los he visto necesitados de buenos acompañantes culturales y compañeros de viaje. Desaparecidos los antiguos directores espirituales en una sociedad antigua marcada sociológicamente por el catolicismo, carecen ahora en la mayoría de los casos de mentores que iluminen sus caminos, los orienten, sostengan y ayuden a encontrar un norte para sus vidas. Laten en lo más profundo de sí mismos muchas preguntas sin respuesta, un capital de generosidad que no acaban de canalizar y tienen los oídos atentos hacia algo o alguien cuyo discurso les merezca la pena, que les sepa «llegar».

Pertenecen a una generación de la inmediatez, del aquí y ahora, una especie de «generación *on*», que parecería moverse a golpe de botones que se apagan y encienden, de estímulos de los que se espera una respuesta al instante. Criados generalmente en contextos socioeconómicos más fáciles que los de sus padres, toleran más difícilmente las frustraciones.

Contemplados desde una perspectiva psicológica, son cada vez más los parecidos que las diferencias entre ellos en función de la variable de sexo, así como otras diferencias

que podrían provenir del hábitat e incluso de la clase social. Una sociedad que, a través de mensajes publicitarios y de otra naturaleza, valora «lo joven» *per se*, arrincona prematuramente a muchos adultos en plena madurez y no tiene en cuenta ni aprovecha la sabiduría de los mayores, les hace un flaco favor. No les ayuda a la autocrítica y a construirse a sí mismos mediante el esfuerzo, la disciplina, la formación continua, el estudio y la lectura.

10

¿QUÉ PASA CON LOS PROFESORES?

1. El llamado malestar docente

El malestar docente en las sociedades avanzadas es una realidad, y así lo atestiguan tanto las reflexiones de los expertos en cuestiones educativas como las investigaciones expresamente orientadas a profundizar en este tema, que viene ocupando la atención de unos y otros en los últimos treinta o cuarenta años. Bajo las protestas, los debates sociales y las preocupaciones que las distintas reformas de los sistemas educativos suscitan en muchos ámbitos, o cuestiones concretas que recogen los medios de comunicación, late una pregunta por la identidad del profesor, cuestión que queda enmascarada en muchas ocasiones por los síntomas o expresiones de ese malestar. El problema se centra principalmente en los maestros y profesores de Primaria y Secundaria, sin que eso quiera decir que los de otras etapas no puedan estar aquejados, en una u otra medida, del mismo malestar.

Los profesores constituyen un potencial magnífico para la sociedad, con altos componentes vocacionales en la mayoría de los que ejercen en nuestro país, si por ello entendemos un plus motivacional que va más allá del mero cumplimiento de un oficio y el ejercicio de una profesión. Profesores y profesoras se sienten partícipes del sentido trascendente de su tarea, que es ayudar a que aflore lo mejor de cada sujeto, propiciando su progreso y desarrollo y siendo verdaderos catalizadores positivos de los aprendizajes que lleva a cabo el alumno. Debido a esa convicción, los profesores esperan el reconocimiento de la sociedad. Esto no ocurre en muchos casos, su trabajo no es frecuentemente reconocido y, al no cumplirse buena parte de sus expectativas, caen en la frustración. Pero no es este desajuste entre expectativas y resultados el único foco de conflictos para el profesor.

Es, pues, normal que, ante este panorama, los profesores vivan con ansiedad su tarea, lo que más de una vez justifican argumentando que son muchas las horas de trabajo, situados siempre en el epicentro de la actividad educativa, una cuestión de indudable interés general. En un momento en el que la llamada «cultura de la calidad» ha llegado a los ámbitos educativos, los profesores comienzan a sentirse tal vez más «evaluados» o «evaluables» que nunca, y la sociedad aparece ante ellos como un conjunto difuso, pero real, de «clientes» a los que hay que satisfacer cada vez mejor. Todo esto exige en el profesor grandes dosis de autocontrol y equilibrio e implica un gran desgaste personal. Cuando falla el autocontrol es inevitable que surja el estrés, el malestar.

La necesidad de rediseñar el rol docente, a causa de los cambios en los sistemas educativos, de los nuevos métodos psicopedagógicos, que enfatizan el polo del aprendizaje frente al tradicional de la enseñanza, y de la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, entre otros muchos motivos, constituye otra de las fuentes de conflicto para el profesor actual. Y tampoco hay que olvidar, al hablar de las fuentes del conflicto y malestar de los docentes, las que se derivan de tener que relacionarse y trabajar con un nuevo tipo de alumnos, cuyas características psicológicas y socioculturales desconciertan a gran parte de los docentes. Por todos estos factores, que influyen de manera difusa, pero eficaz, sobre los procesos cognitivos y emocionales de los profesores, las tareas de enseñar y educar en ámbitos formales aparecen hoy bajo el signo del reto, la dificultad y los obstáculos que superar.

2. Diversos términos para designar una misma realidad

La expresión «malestar docente» es probablemente la que ha hecho más fortuna para designar la cuestión que tratamos. El término «quemado» se ha empleado y se emplea para reflejar situaciones y estados de ánimo del profesor, e igualmente ha hecho fortuna por su expresividad. Con frecuencia se acude al original del término en inglés, *burn out*, lo que nos permite caer en la cuenta de algunos matices. Es interesante señalar que esta expresión inglesa sugiere detalles relevantes para la cuestión que tratamos. *Burn out* se aplica, por ejemplo, a un motor que se ha quemado y que no marcha, y también a una candela, a una vela que se apaga poco a poco. Es evidente que, a través de esta expresión metafórica, pueden dibujarse situaciones frecuentes hoy día entre los profesores.

A partir de los estudios e investigaciones que, a lo largo del tiempo, he realizado sobre el profesorado puedo señalar lo siguiente:

1) *El cuestionamiento continuo de su profesión y la necesidad de adaptación a las reformas educativas ha venido siendo una fuente de estrés o, al menos, de incomodidad entre los profesores*. Cuando el profesor es socialmente puesto en duda, es inevitable que se cuestione a sí mismo y cuestione la tarea que realiza. Todo esto tiene que ver con procesos psicológicos de identidad personal e introduce en los individuos afectados un punto de incertidumbre, de indefinición cognitiva e inseguridad emocional en el quehacer diario, todo lo cual acaba repercutiendo en los alumnos. Durante los últimos años en España, el cuestionamiento del profesor se ha camuflado bajo las controversias y debates sobre la adaptación a las reformas y contrarreformas educativas, sugiriéndose indirectamente que el malestar docente se circunscribía a ese problema, pero no es solo eso. Es cierto, sin embargo, que los profesores no han sido, ni mucho menos aún se han

sentido, protagonistas de las reformas educativas, no se ha contado de manera suficiente con ellos, no se les ha preparado bien para ponerlas en práctica, no se les ha motivado ni incentivado para ello, con lo que una amplia mayoría no se ha sentido implicada en los cambios.

2) *El profesor percibe que hay una falta de consideración social sobre su tarea.* En casi todas las clasificaciones profesionales, siempre desde la percepción social, el oficio de maestro o profesor no aparece como un trabajo ni prestigiado ni prestigioso socialmente, y esto viene siendo así desde hace varias décadas. Ha desaparecido aquella vieja imagen teñida de romanticismo, pero real y paradigmática, del maestro de antaño, sobre todo en ámbitos rurales, como una figura con autoridad moral y social dentro de su entorno. A pesar de que la mayoría de los ciudadanos están de acuerdo con la importancia intrínseca de la educación, la profesión de maestro o profesor ha sido desvestida hoy de trascendencia, aunque paradójicamente esos mismos ciudadanos les exijan y esperen mucho de los profesores, igual que siempre o más que siempre, ante los problemas y carencias de instituciones como la familia. Esta contradicción entre lo que implícitamente se exige a los profesores y la falta de apoyo social a su tarea llega hasta estos como un peso negativo, que tienden a procesar la mayoría de las veces defendiéndose psicológicamente, aislándose, rebajando su nivel de expectativas y procurando no quemarse.

3) *Los salarios del profesor son comparativamente bajos respecto a otras profesiones que exigen menos preparación y menor responsabilidad social, y, por otra parte, se trata de un colectivo en el que las posibilidades de promoción personal son escasas o prácticamente inexistentes.* Tradicionalmente, el docente ha sido un profesional mal remunerado en muchos países. Hoy, sin embargo, el propio docente de los niveles primarios y secundarios no tiene en general esa opinión sobre la retribución económica que recibe en términos objetivos, pero sí subjetivamente cuando alega la cualificada preparación que se le pide –previa y continua–, el desgaste personal que supone su trabajo con niños y adolescentes, la importancia misma de la tarea que realiza y la comparación con otras profesiones. Además, los profesores se lamentan de las escasas o nulas posibilidades de promoción profesional como fruto de un trabajo y una dedicación especiales. A todo esto cabría añadir la inestabilidad en el puesto de trabajo, que afecta a muchos de ellos, aunque se trate hoy de una situación compartida con otros trabajadores.

4) *Vulnerabilidad emocional y sensación de soledad.* Esto se expresa en bastantes ocasiones en relación con los alumnos, los padres, los compañeros o las instancias diversas de las administraciones educativas, sobre todo ante situaciones conflictivas. Los estudios realizados en España durante los últimos años sobre los profesores destacan que algunas de sus decisiones en relación con los alumnos, sobre todo las «impopulares» y

las que proponen determinadas medidas disciplinares, no son en muchos casos apoyadas por los padres de familia. Ahora los padres «defienden al hijo a priori, al revés de lo que ocurría en generaciones anteriores, cuando sistemáticamente se apoyaba al profesor en decisiones relativas a los alumnos», según la percepción que de la cuestión tienen muchos docentes.

5) *Problemas disciplinares en el aula.* Son frecuentes en la escuela actual, hasta el punto de que su estudio está generando numerosas investigaciones, como las referentes al *bullying*, fenómeno preocupante en muchos países europeos. Ante estos problemas, el profesor se encuentra en ocasiones indefenso, cuando no es la víctima directa, como ocurre en algunos casos. Frente a tales situaciones es frecuente que el profesor utilice un mecanismo de defensa que consiste en evitar los problemas, en sortear hábilmente los conflictos sin implicarse para no «complicarse la vida».

6) *El profesor actual acumula roles variados y contradictorios.* Tradicionalmente, el profesor ha desempeñado varios papeles simultáneamente en el ejercicio de su tarea. La situación parece haberse agravado en el momento actual, justamente cuando tiene menos apoyo de los padres y una menor consideración social. Hoy en día se producen clamorosas ausencias educativas en el marco de la familia, hay en las escuelas un mayor número de niños problemáticos en sus conductas sociales, con comportamientos no raras veces desafiantes. Cada vez más se comprueba que los dos ámbitos educativos básicos, familia y escuela, son unos más dentro de un conjunto de sistemas y subsistemas sociales que influyen en el educando, como la televisión, las nuevas tecnologías, los nuevos espacios, tiempos y estilos en el ocio de los adolescentes, el grupo de iguales, las modas y tendencias a las que no solo los adolescentes, sino también los niños actuales, son especialmente permeables. Ante tales situaciones, muchos profesores se ven forzados a ensayar nuevos papeles y a convivir con contradicciones internas entre sus variados e incluso contrapuestos roles, como ejercer de docente, de educador, de padre, de psicólogo, de autoridad disciplinar, de persona cercana al alumno, sin perder al mismo tiempo el propio «lugar».

La conflictividad en el ejercicio de la tarea y la asunción de múltiples roles provocan en los profesores insatisfacción y daños o «males» que van desde el cansancio físico a los síntomas depresivos, pasando por la frustración, nerviosismo, tensión, problemas de autoestima, etc. A partir de aquí se genera lo que algunos expertos han denominado discurso dual y contradictorio del profesor. Los docentes tienen una imagen desdoblada de sí mismos. Por un lado aparecen en su autoimagen los aspectos vocacionales y trascendentes de la tarea que desempeñan, y por otro un «yo» deslegitimado socialmente.

Frente a todo esto, J. M. Esteve[78] señala dos momentos en los que la prevención cumple un papel importante en relación con este problema: el proceso de formación

inicial de los profesores y el de su formación permanente.

En el proceso de formación inicial, señala este autor, que ha estudiado a fondo este tema, cobran relieve aspectos tan importantes como la selección del profesorado, que, a juicio de la inmensa mayoría de especialistas en la cuestión, debiera basarse también en criterios de personalidad y no solo, como hasta ahora, en criterios de cualificación exclusivamente académica, haber obtenido el título correspondiente para enseñar.

A través de la formación permanente, por otro lado, el profesor puede encontrar espacios y recursos para prevenir el estrés. De entre ellos habría que destacar la comunicación con colegas del propio centro y de otros, la innovación educativa, los grupos de autoaprendizaje, el entrenamiento en estrategias para la resolución de problemas, la desensibilización sistemática, las técnicas de autocontrol y relajación o la reflexión sobre los propios estilos de enseñanza y aprendizaje.

3. Las demandas razonables de los profesores

Como decíamos en el citado Informe España 2001 de la Fundación Encuentro[79], en uno de los capítulos que personalmente elaboré, se constata un estado de insatisfacción subjetiva junto a una desvalorización social del rol docente, lo cual lleva a un estancamiento o camino sin salida del que no se puede escapar mediante vías retóricas o apelando a ideales de imposible cumplimiento, como concienciar a la sociedad de la trascendencia del papel del profesor. Son deseables determinadas propuestas realistas sobre el profesorado que contribuyan a reforzar su papel y a redefinirlo en relación con la tarea que ha de desempeñar. Una nueva imagen social más favorable, una mayor y mejor consideración por parte de todos, podrán resultar de esa redefinición. El análisis de la situación del profesorado en las sociedades avanzadas nos debe llevar a colocar este problema en el ámbito de los retos y objetivos más importantes del presente y del inmediato futuro de la educación. Y estos son los que, a modo de propuestas en las que coinciden la mayoría de expertos, habría que asumir, fiel reflejo de las demandas razonables de los profesores:

– estructuración clara de la carrera docente, incentivando una promoción en la que puedan recorrerse diversos niveles;
– estabilidad profesional y laboral;
– articular e incentivar la formación continua del profesor como parte de su «trabajo», adecuando horarios y recursos para ello;
– aporte de medios y recursos para facilitar el trabajo individual y en equipo;

– preparación en las nuevas tecnologías de la información y comunicación;
– fomento del intercambio de experiencias docentes e investigadoras entre los profesores;
– implicar a todos los profesores en la globalidad del centro, sus proyectos y tareas, más allá de lo que cada uno lleva a cabo en «su» clase, teniéndolos siempre en cuenta en la toma de decisiones, las «cercanas» y las que atañen a la educación en general;
– propiciar formas de encuentro entre padres y profesores para implicar a la familia en los procesos escolares de los hijos y romper ese discurrir en paralelo entre las instituciones familiar y escolar;
– favorecer un mejor tratamiento del profesor en los medios de comunicación social, proclives muchas veces a amplificar y resaltar sucesos negativos, sin subrayar la excelente tarea de la inmensa mayoría.

Como conclusión habría que recalcar un aserto en el que coinciden los estudiosos de la cuestión planteada: enseñar es hacer frente a la complejidad y es formar parte de un sistema de trabajo en varios niveles. La cultura individualista de muchos profesores les ha llevado a pensar durante bastantes años que su ámbito se ceñía a las paredes del aula. Tener en cuenta la complejidad obliga hoy en día al profesor a considerarse como actor grupal y a cuestionar sus hábitos y comportamientos dentro de los equipos de trabajo, del colegio en cuanto tal y del entorno de este como espacios propiamente pedagógicos y didácticos. Hoy más que nunca hay que considerar el espacio pedagógico y didáctico como un ámbito que se extiende más allá de ese cara a cara entre un profesor y sus alumnos.

11

¿... Y CON LA FAMILIA?

1. La familia, objeto de preocupación, investigación y estudio

La familia como objeto de investigación, y dentro de ella las formas y estilos que adopta la educación de los hijos, es una de las más importantes cuestiones de las que puede ocuparse el estudioso de la conducta humana en general, y en particular el profesional de las ciencias de la educación en cualquiera de sus vertientes, ámbitos, disciplinas y aplicaciones. A nadie se le oculta la trascendencia que tiene el papel de los padres en la educación de los hijos, como todos los modelos psicológicos y pedagógicos recalcan. Personalmente he dedicado al estudio e investigación de la familia no solo la tesis doctoral, sino numerosos artículos e investigaciones, como queda reflejado en la bibliografía final.

2. Las preocupaciones educativas de los padres

El futuro de los hijos, fundamentalmente su «colocación-situación» mediante el ejercicio de una profesión, es la principal preocupación de la familia. Esa preocupación genera a su vez otras, en especial la que se refiere a la preparación concreta para el futuro (= tener un trabajo, una profesión). De ahí se deriva una conclusión implícita, que a su vez se convierte en exigencia y tarea para los padres y que se establecería así: «invertir» en educación es «rentable», está siempre justificado. Esto se razona argumentando que vivimos en una sociedad competitiva, y se concreta en ofrecer a los hijos lo que parece que la sociedad exige o es hoy considerado como imprescindible.

Denota un énfasis sobre los aspectos emocionales la insistencia de los padres en sus discursos de que, por encima de todo, quieren «que sus hijos sean felices», si bien es cierto que, a la hora de explicar qué entienden por felicidad o cuáles son las formas para lograrla, no se encuentra en tales discursos una línea consistente.

Con un cierto sentido maniqueo, la sociedad se representa para los padres como «enemiga» o como obstáculo frecuente en la tarea educativa familiar. Es un discurso social que suena a tópico y a mimético, del que se apropian los padres y que ofrece con simplismo un esquema de fácil asimilación cognitiva, buenos (la familia) / malos (la sociedad). Desde esta preocupación por el contexto social en que se desarrolla la educación familiar, los padres tienden a concebir la educación como actuar a la contra,

proteger frente a peligros o recluirse en el núcleo familiar como *locus* de la seguridad y la protección.

3. Roles antiguos y nuevos en la educación familiar

Los estilos educativos de generaciones anteriores no son hoy referentes primarios para educar a los hijos. Esto obliga a los padres a ensayar sus propias formas de educar e introduce en ellos elementos emocionales nucleados en torno al sentimiento de inseguridad, de manera que, así, educar es actuar por tanteo, según el esquema ensayo-error. Se camina, por otro lado, hacia una simetría en el reparto de papeles entre hombre y mujer, aunque todavía es una tendencia o aspiración más que una realidad constatada. Esto tiene su reflejo inmediato en la organización familiar y en la educación de los hijos.

El mayor peso de la educación familiar, al menos hasta bien entrada la adolescencia, sigue gravitando de hecho en torno a la madre. Su implicación emocional en la educación de los hijos es mucho más extensa e intensa que la del padre. El trabajo de la mujer fuera de casa ha cambiado muchos esquemas en las relaciones intrafamiliares y ha tenido evidentes consecuencias educativas. Desde la perspectiva emocional, esa mayor implicación de las madres en la educación de los hijos genera en bastantes casos problemas de culpabilidad e introduce nuevas dudas en ellas sobre sus roles educativos.

La conciliación entre vida familiar –en especial en su vertiente educativa– y vida profesional sigue percibiéndose como un problema de las mujeres trabajadoras. Pero en la realidad vivida por las familias, en el día a día, no solo es un problema de las madres. Los padres varones también se ven confrontados con la necesidad de adoptar soluciones. Los efectos disfuncionales de los problemas derivados de la conciliación vida familiar - vida laboral afectan negativamente al ámbito de trabajo, al ámbito familiar y en el plano psicológico de la propia mujer.

Las mujeres más jóvenes, y sobre todo las más formadas, concentran el protagonismo de un cambio imparable en muchos aspectos que afectan a la familia y la educación de los hijos, y son las que menos tienden a abandonar el mercado de trabajo. Pero es en ellas también donde se constatan especialmente las dificultades para compatibilizar obligaciones educativo-familiares y laborales. Detrás de esto se encuentran profundos cambios en el significado del matrimonio, de la vida en pareja, de la familia y de la educación impartida a los hijos, desde la perspectiva de los proyectos vitales de las nuevas generaciones.

Todos estos cambios están afectados por componentes emocionales, y es la complejidad de estos lo que con gran frecuencia hace difícil su manejo. Esto lleva a

comprender cómo la implicación de las madres en la educación de los hijos está impregnada de elementos emocionales de manera más intensa que en el caso de los padres, con cargas de ansiedad, estrés, sentimientos de culpabilidad cuando no se puede atender todo, mayor índice de disfuncionalidades trabajo-casa y un estado de satisfacción menor «con la vida familiar en su conjunto», al menos mientras duran las etapas de crianza y primera infancia de los hijos.

4. Constantes educativas observadas en los progenitores mediante los estudios realizados

1) La educación familiar constituye una realidad y un conjunto de situaciones complejas llenas de disonancias en la práctica. Educar hoy engloba un conjunto complejo de elementos, factores y perspectivas diversos y a veces contradictorios. Además, la educación familiar se halla actualmente en proceso de acomodación y resituación.

2) La educación familiar incluye planteamientos educativos de la psicología del sentido común, apoyada en el esquema ensayo-error. La actuación siguiendo ese esquema está presente continuamente en el manejo de las situaciones educativas, apareciendo así la educación familiar como conjunto de respuestas inmediatas a estímulos (= problemas, dificultades, preocupaciones, dudas, etc.), y desde ahí como improvisación.

3) La abundancia de disonancias en la educación familiar es alta. Incluso los progenitores han aprendido a convivir con esas disonancias. Las disonancias principales se sitúan en la encrucijada de lo que «debería ser» (a modo de ideal educativo), lo que «hay que hacer» (exigencias y expectativas sociales), lo que «se puede hacer» (posibilismo) y lo que «se hace» (praxis).

4) La influencia del discurso social en los padres sobre aspectos que afectan a la educación de los hijos es igualmente alta. La mayoría sigue el discurso social prevalente sobre temas relacionados directa o indirectamente con la educación familiar, operando en dos direcciones: como filtro cognitivo para interpretar la realidad social en sus distintas manifestaciones y en lo que atañe a la educación, y como referente que «obliga» a adaptarse.

5) La educación familiar se revela como pacto y negociación padres-hijos. Es un pacto que, conforme crecen los hijos, tiende a la simetría entre las partes. Educar es una realidad vivenciada por los progenitores, en buena medida, como aportar medios o soportes de tipo material, que implícitamente se estiman como instrumentos

indispensables para la preparación de los hijos de cara a su futuro. La autonomía del hijo, en otro orden de cosas, es interpretada por los padres en función de su correlación con la norma disciplinar. Ser autónomo o más autónomo es estar sometido a normas disciplinares más flexibles.

6) La propia trayectoria educativa de los padres no actúa en la mayoría de los casos como referente explícito a la hora de educar a los hijos, pero son bastantes los datos que hacen pensar que en las cogniciones e imaginarios sociales sobre la educación familiar hay elementos achacables a los estilos de educación recibidos por generaciones anteriores.

7) No existe entre los padres un concepto suficientemente claro y definido del rol de la escuela como complementario del rol de la familia. Desde suposiciones no bien argumentadas hay atribuciones mutuas de funciones y roles, así como a la hora de explicar las causas de determinadas conductas de los jóvenes.

En el contacto con comunidades educativas escolares, con padres y profesores, así como con instituciones educativas, asociaciones familiares, jornadas, cursos de formación al profesorado, etc., he tenido la oportunidad de contrastar y, en cierto sentido, «poner a prueba» los principales datos de las investigaciones que he llevado a cabo. Finalmente, la oportunidad que he tenido de impartir cursos de formación a posgraduados en universidades públicas de Latinoamérica y de conocer aspectos significativos de la educación familiar en aquellos ámbitos, así como los contactos con colegas europeos, me ha llevado a pensar en la universalidad de las pautas educativas familiares en contextos «multipaís».

5. Primacía de los aspectos emocionales

Hay un predominio de los sentimientos y en general de elementos afectivos en los padres al educar a sus hijos, junto con la dificultad para manejar ese «mundo emocional», resultando así la educación familiar como una «gestión» de sentimientos y estados afectivos, lo que explica en parte su dificultad en la práctica. Los discursos compartidos de padres y madres sobre la educación familiar revelan que educar es para ellos una realidad asociada a preocupaciones, con las cargas de ansiedad consiguientes.

El logro de la felicidad de los hijos, concepto un tanto difuso, pero presente emocionalmente en los objetivos implícitos de la educación familiar, es un objetivo compartido. El miedo es otro de los sentimientos presentes en el quehacer educativo de los padres, según se desprende de su discurso. Ese miedo se particulariza en diversas direcciones. Pero, sobre todo, se concentra en un constructo abstracto, «la sociedad», que

por un apriorismo no razonado aparece como hostil, como el *locus* de los problemas y los obstáculos. La reacción ante ese miedo es de carácter defensivo, y por eso educar es hacerlo «a la contra», «frente a algo». El funcionamiento por ensayo y error y las respuestas primarias acción-reacción están marcados más por sentimientos y emociones que por cogniciones.

12

LAS EXPECTATIVAS DE LOS PADRES Y LAS EXPECTATVAS DE LOS PROFESORES FRENTE A FRENTE

La perspectiva de los profesores es coincidente, en algunos aspectos, con la que revelan los padres en relación con la educación familiar. Así, a su juicio, el manejo de los aspectos emocionales es uno de los principales retos en la educación formal o escolar e informal o familiar. Sus experiencias, por ejemplo, con programas para trabajar con los alumnos adolescentes las habilidades de inteligencia emocional les llevan a concluir la necesidad de aprendizajes al respecto. Recalcan también la importancia del aprendizaje social sobre habilidades de inteligencia emocional en los primeros años de la vida de los sujetos y la necesidad de observación de modelos positivos de gestión emocional. A su juicio, programas para la mejora de las habilidades de inteligencia emocional análogos a los seguidos en el aula pueden extenderse al ámbito familiar, estableciéndose así una sinergia de alto interés y eficacia entre los dos ámbitos educativos, escuela y familia.

En los pensamientos, percepciones, sentimientos, juicios de valor, estereotipos, prejuicios y experiencias humanas juegan un papel importante las expectativas. Estas nacen de ese conjunto cognitivo y emocional, y al mismo tiempo influyen en él. Esperamos en función de lo que pensamos y sentimos sobre las realidades que nos afectan, igual que nuestros pensamientos, emociones, experiencias con las personas y las cosas son influidos por las expectativas. Es un movimiento circular en continua retroalimentación.

Así ocurre de manera significativa con las expectativas de los profesores y de los padres. Hay puntos de intersección entre las expectativas de unos y otros, pero también notas discordantes en ocasiones. Según demuestran algunas investigaciones, las expectativas del profesor sobre los alumnos funcionan a modo de profecías autocumplidas. ¿Ocurre lo mismo en la relación de los padres con el colegio de sus hijos y, en concreto, con los profesores?[80]

1. Las expectativas de los padres

Cuando los padres envían a su hijo a un colegio, esperan de este y de los profesores «lo

mejor» para él. Si pueden, optan por un colegio determinado, porque esperan que en él va a encontrar su hijo las mejores oportunidades educativas. A la hora de concretar qué es para cada familia «lo mejor», la mayoría de los padres valoran aspectos como la calidad de la enseñanza (= salir bien preparados), el prestigio del centro (= buen nivel), el control del alumnado, la disciplina escolar, la supuesta ausencia de problemas y conflictividad en las aulas o la atención personalizada.

De forma consciente o inconsciente, muchos padres esperan del colegio y sus profesores que cumplan tareas que, bien miradas, les corresponden a ellos en primer lugar. El colegio se convierte así en un espacio psicológico y educativo en el que delegan bastantes de las funciones familiares. La expresión coloquial «envío a mi hijo al colegio para que me lo eduquen» esconde una posición ante la educación que retrata a muchas familias. Esta es una de las causas del desentendimiento de la acción educativa, apreciable en buen número de padres, quienes se pasan por el colegio en contadas ocasiones, van a él solo cuando son llamados, acuden a hablar con los profesores si hay un problema coyuntural y no acaban de tener tiempo para concertar una entrevista con el tutor en beneficio del hijo y alumno.

Por otro lado, los padres suponen, y en función de ello también efectúan la elección de un centro determinado, que los valores del colegio coinciden con los valores de la familia, que ambas instituciones comparten un universo de valores homogéneo. Pero cabría preguntar por el concepto de valor y el conjunto axiológico que los padres afirman profesar. Cuando se pregunta a los padres por valores como la honradez, la solidaridad o la sinceridad, responden que están completamente de acuerdo en que hay que educar en ellos a los niños y adolescentes, dando por supuesto que el colegio de sus hijos así lo hace. Pero, ahondando en las respuestas, se constata que, en muchos casos, su postura tiene que ver sobre todo con rendimiento y resultados académicos. Ni siquiera para gran parte de las familias que envían a sus hijos a colegios religiosos, los valores explícitamente cristianos constituyen el principal argumento a la hora de elegir un centro de este tipo.

La imagen social de un colegio concreto, o de los colegios pertenecientes a una institución, influye también en la elección de centro y en las expectativas de los padres. Es el resultado de factores y atribuciones como las referidas, tiene que ver a veces con experiencias personales anteriores o de personas cercanas, pero también de elementos intangibles, lo cual hace que un centro sea considerado por ejemplo como «buen colegio» o, por el contrario, un colegio de menor nivel, en el que no preparan bien o en el que hay problemas. Este último aspecto merecería una consideración especial. Se ha establecido un apriorismo no argumentado, que se establece así: los colegios que tienen un alto grado de diversidad en la composición del alumnado no garantizan un buen nivel

educativo y/o además son conflictivos. Claro está, como los padres quieren aquello que entienden como «mejor» para sus hijos, evitan lo que suponen como «bajada automática de nivel» a causa de la diversidad en las aulas.

Se introduce igualmente con frecuencia en las expectativas de los padres una especie de consideración mágica que vincula de manera directa colegio o acción de los profesores con resultados positivos. Olvidan algo fundamental: los resultados educativos, muchos de los cuales –tal vez los más importantes– no son fácilmente medibles, pasan necesariamente por la respuesta del educando. Por eso cabría responder a la pregunta «¿qué espera usted del colegio?» con otra pregunta: «¿Qué espera usted de sus hijos?». La educación como resultado tiene muchos padres, entre ellos y de manera especial la respuesta del sujeto de la educación, el alumno.

En resumen, se comprueba que los padres escogen colegio para sus hijos en función de estos factores: un proyecto educativo, intuido, conocido o buscado ex profeso; cómo «funciona» el colegio por referencias; la cercanía a casa, factores administrativos según las normativas vigentes; la presunción de ausencia de problemas y conflictos en el centro; la «fama» de los profesores; las experiencias personales anteriores y de personas conocidas; las posibilidades económicas; y la calidad global supuesta. Si estos son los factores para la elección de colegio, es coherente deducir que en esa misma dirección se establecen las expectativas de las familias, lo que los padres esperan de un centro y sus profesores.

2. Las expectativas de los profesores

La visión más generalizada que los profesores tienen acerca de los padres actuales contiene una serie de consideraciones críticas. Los consideran permisivos con tendencia a disculpar a los hijos, faltos de conocimiento profundo y realista de estos, necesitados de más preparación y menos improvisación en sus actuaciones. Estiman que son muy protectores, reforzándose esta actitud por el hecho frecuente de tener un solo hijo, asustados unas veces ante la precocidad de los más pequeños y otras ante las exigencias que plantean los adolescentes. Opinan igualmente que los padres están muy ocupados, constreñidos por el binomio casa-trabajo, con poco tiempo para dedicarlo a los hijos. A su juicio, son estos los grandes perdedores, debido a cambios sociales que han roto esquemas educativos antiguos, como la continua y referente presencia de la madre, mientras no se han generado soluciones adecuadas a las nuevas situaciones socio-familiares.

La familia aparece como punto clave en todas las perspectivas desde las que

personalmente he estudiado el punto de vista de los profesores. Son muchos de entre estos los que señalan entre las «nuevas pobrezas», a las que los educadores debieran ser sensibles, aquellas que provienen de la desestructuración de muchas familias, de la creciente abundancia de «niños solos», con una soledad medida en horas y, lo que es más grave, con desatención. Este es uno de los boquetes a través del que se cuelan en la escuela roles y funciones que competen a los padres y que subsidiariamente se ven forzados a cumplir los profesores.

Si la visión de los profesores es esta, las expectativas en relación con los alumnos y sus familias no son sino una consecuencia de todo ello. Por eso asistimos a la proliferación de profesores escépticos que desearían que las cosas fueran de otra manera, pero que están convencidos de que en determinados casos no pueden «hacer más de lo que hacen», o de que están destinados a «poner parches» en cuestiones profundas que afectan a la educación. Otros profesores, es difícil saber si la mayoría, esperan siempre y de manera singular al comenzar cada curso una situación mejor, unos padres más implicados y colaboradores con el colegio, que sigan de manera continuada la trayectoria académica de sus hijos, que apoyen desde casa las acciones y orientaciones escolares. Pero, en medio de todo, resalta la convicción compartida por la inmensa mayoría del profesorado: la colaboración de las familias es clave. Hay colegios que de manera creativa y esforzada impulsan iniciativas para el encuentro familia-escuela, algunas con éxitos notables, lo que demuestra que ese camino es no solo deseable, sino también posible.

3. Compartir retos, proyectos y respuestas

Colegio y familia son dos contextos educativos distintos que comparten retos y problemas, cada uno desde su papel y su perspectiva. La primera responsabilidad del colegio no es *per se* «ocuparse» de las familias, mucho menos «preparar» a los padres para que ejerzan bien como educadores de sus hijos. Pero es evidente que no podemos hacer compartimentos estanco, ya que ambas instituciones se ocupan de un mismo educando, y están obviamente llamadas a entenderse y colaborar. Familia y colegio no pueden discurrir como líneas paralelas que se ven, se conocen, se relacionan, pero no se encuentran de manera efectiva. Una «buena educación», entendida como resultado final, es tanto más probable cuanto mayor es la sintonía e implicación de los padres en el devenir colegial de sus hijos.

Una educación acaba siendo realmente de calidad cuando la familia cumple de manera satisfactoria las funciones que le son propias y que nadie puede llevar a cabo en su lugar,

cuando el colegio hace otro tanto en relación con las suyas y cuando familia y escuela definen y diseñan un espacio común de acción para programar, ejecutar y evaluar las actuaciones educativas. No se trata de que la escuela sustituya a la familia en sus papeles y funciones, ni de desviar de la escuela hacia la familia los quehaceres propios de las aulas. Se trata de definir un espacio de confluencia en el que se sitúen objetivos educativos compartidos. Para eso hará falta verse, reunirse, conocerse, crear complicidades, sinergias, apoyos mutuos. Cuando se actúa así, familia y escuela se alimentan y refuerzan mutuamente, con un resultado positivo: el desarrollo armónico de la personalidad del sujeto de la educación, el niño, el adolescente.

Uno nace, crece, se desarrolla y camina hacia la meta de su realización en y a través, principalmente, de ámbitos familiares. La escuela constituye ese otro segundo ámbito de la construcción personal. Las dos instituciones deben complementarse y ayudarse en tan ardua tarea. Familia y escuela son los grandes compañeros de viaje de un niño que se asoma a la vida. Educar a un niño, a un adolescente, es acompañarle, con palabras que iluminan, con normas y pautas de conducta, atendiendo sensiblemente a sus necesidades de manera muy cercana cuando es pequeño y más tarde con ese prudente distanciamiento que requieren los adolescentes, que parecen no necesitarnos, pero quieren estar seguros de que estamos ahí. En la estrategia del acompañamiento educativo pueden y deben coincidir padres y maestros. Acompañar y acompañarse, educar, conversar, dialogar, compartir... Así ponemos nombre, en apretada síntesis final, a estrategias y caminos que los educadores, desde la casa y desde el colegio, están invitados a recorrer juntos. Hay quienes están haciendo reales estas expectativas que seguramente todos compartimos.

13

LA TUTORÍA, ESPACIO PRIVILEGIADO PARA EL ENCUENTRO EDUCATIVO Y AYUDA A LA BÚSQUEDA DE SENTIDO[81]

1. Un hallazgo educativo

Cualquiera que conozca con experiencia suficiente, en profundidad y extensión, el sistema educativo español, habrá de concluir que la figura del tutor es crucial en el ámbito escolar y que la tutoría constituye un espacio privilegiado para ayudar al alumno a construirse como persona y encontrar un norte que dé sentido a su vida.

Sistemas educativos prestigiosos y reconocidos, como puede ser el francés u otros de nuestro propio entorno europeo, no cuentan entre sus figuras académicas la del tutor. En algunos casos existe el «profesor principal», una especie de coordinador de los docentes que imparten clase a un mismo grupo de alumnos, pero sin el rico papel asignado por la normativa española al tutor y sin la ya larga trayectoria que acredita esta figura en las aulas de nuestros colegios.

Otra cosa es cómo, en cada caso concreto, los tutores lleven a cabo su tarea, cómo se ensamble esta en un proyecto de centro y cómo unos y otros, pero principalmente los alumnos, aprovechen las posibilidades que la tutoría ofrece. Podrán discutirse muchas cosas en relación con los enfoques de la función tutorial, pero pocos negarán que el tutor aúna, en su trabajo y misión, esa doble dimensión que hoy corre el peligro de disociarse, la instrucción y la educación. El tutor es educador por excelencia, sea o no docente de los alumnos que tutoriza, aunque lo más frecuente y deseable es que sea también su profesor en alguna de las áreas del currículo. Por ello es lógico que desde la dirección de los centros se procure que los tutores sean profesores especialmente cualificados, con unas características personales y unas habilidades específicas para ejercer esta tarea.

2. La soledad del alumno actual

A la hora de poner en relación los conceptos de acción tutorial y orientación vocacional

se ofrecen perspectivas interesantes a la reflexión. Las que presentamos aquí nacen del conocimiento y contacto con adolescentes y jóvenes a través de años y del convencimiento de que existe en los alumnos la necesidad no siempre satisfecha de una palabra iluminadora, de una orientación, de un seguimiento. Durante largos años, y prescindiendo de críticas que todos podríamos hacer –empezando por la denominación misma–, esa función orientadora de tipo global, que afectaba a aspectos fundamentales de la persona, la ejerció en gran parte y para muchos casos el «director espiritual». En una sociedad secularizada, en la que para la mayoría de los jóvenes y adolescentes la principal referencia orientadora de sus vidas no es el sacerdote, el vacío generado es clamoroso.

Los profesores universitarios conocemos por experiencia ese gran vacío en el que se instalan muchos de nuestros alumnos, que se plantean preguntas importantes que afectan a sus vidas y no encuentran a quién hacérselas, porque no tienen «a mano» un adulto con el que compartirlas. Las llamadas «tutorías universitarias» suelen ser en la inmensa mayoría de los casos de carácter puramente académico, momentos para orientar prácticas o trabajos de investigación, raramente tratar alguna duda de tipo científico en relación con los contenidos de la asignatura y, con mucha frecuencia, para temas menores, como la consabida pregunta «¿qué entra para el examen?». Pero constatamos también que esas «horas de tutoría» son aprovechadas a veces por determinados alumnos para plantear «cosas más importantes» que los posibles contenidos de un examen. ¿Cuándo suelen hacer esas preguntas o buscan esa ayuda tales alumnos? Cuando se cumplen dos condiciones: la necesidad íntima y personal de hacerlas y la existencia de un profesor accesible al que los alumnos –por una serie de percepciones e intuiciones– atribuyen unas capacidades, un papel y hasta una autoridad moral como para que les merezca la pena plantearle esas preguntas importantes, preguntas no de las asignaturas, sino de la vida.

En síntesis, la soledad del alumno puede encontrar respuesta, dentro de los distintos niveles educativos, a las grandes preguntas que adolescentes y jóvenes se plantean en sus vidas, con tal de que haya quien pueda contestarlas y esté disponible. Sin desdeñar cualquier pregunta o interrogante, importan sobre todo los de fondo, los vitales, los que afectan a la persona concebida de forma integral.

3. La tutoría, un espacio para un encuentro interpersonal de carácter educativo

Me refiero a esa dimensión profundamente humana que tiene la tutoría, en la que, más allá de que el alumno vaya para una consulta, lo que se produce es un encuentro

interpersonal entre educador-tutor y educando. Lo mismo que ocurre en la entrevista psicológica, que además de ser un recurso para el diagnóstico, la terapia, el consejo o la orientación es un encuentro entre personas, el espacio tutorial es también y por excelencia un encuentro interpersonal. Un encuentro asimétrico, es cierto, porque uno de los sujetos es un adulto y el otro un adolescente o un joven, uno es el educador y otro es el educando. Pero, en el fondo, un encuentro entre personas llamadas ambas a hablar y escuchar y, en definitiva, a interperlarse. El tutor interpela al alumno, pero también ha de sentirse interpelado por él.

Las corrientes humanistas en psicología –Allport, Rogers, Frankl, Maslow, el mismo Fromm en buena medida– recalcan la naturaleza interpersonal del encuentro que se produce en la terapia, en el consejo psicológico y en la educación. Su posición podría resumirse así: yo, profesional de la psicología, de la educación, etc., soy antes que nada una persona y me encuentro con otra persona, a la que trato de ayudar para que por sí misma se realice, llegue a ser ella misma, venciendo la dificultad que le ha traído a este encuentro profesional u orientándose en esta o aquella dirección tras descubrir en sí mismo y valorar sus potencialidades como sujeto. Pero yo, que trato de ayudar a alguien a que se construya como persona, me ayudo y me construyo también a mí mismo como tal a través de esas acciones profesionales.

Son por eso tan significativos los títulos de las obras de estos autores de corte personalista: *El proceso de convertirse en persona*, *Persona a persona*, *Personas en relación*, *El poder de la persona*, *Libertad y creatividad en educación* (Rogers); *Personalidad* (Allport); *El hombre en busca de sentido* (Frankl); *El hombre autorrealizado* (Maslow); *El arte de amar*, *El miedo a la libertad* (Fromm), por citar solo algunas de ellas.

Hay una tesis, esbozada con especial contundencia por Rogers, que comparto plenamente: el ser humano, la persona, tiene en sí la capacidad para realizarse, para llegar a ser ella misma. Terapia, educación y orientación no son sino «despertadores», catalizadores positivos de ese cambio que el sujeto está llamado a realizar por sí y desde sí mismo.

Es sabido que los modelos psicológicos de corte humanista tienden a ser eclécticos, y que entre los elementos que hacen suyos se encuentran determinadas corrientes o enfoques filosóficos de corte personalista. Pensemos, por ejemplo, en Buber y su filosofía de la relación yo-tú, bellamente expresada en un librito con ese mismo título antes citado. Pensemos en Max Scheler, Marcel, Mounier y otros. Recordemos que el personalismo sostiene el valor superior de la persona frente al individuo, frente a las cosas, frente a lo impersonal. Tengamos presente, en fin, la influencia del personalismo y el humanismo psicológico en enfoques morales y éticos de máximo interés, que ponen

el acento en las opciones fundamentales y en las actitudes del sujeto, más que en la norma o en las acciones aisladas.

En definitiva, nunca debe olvidarse ese carácter de encuentro personal que es y supone la acción tutorial. El alumno que acude a un tutor espera la ayuda de un experto, pero, antes que eso, espera encontrarse con una persona que lo entienda, lo acepte como tal y le ayude a madurar.

4. Orientar y desorientar

Orientar no es mandar, mucho menos manipular, que de todo eso se ha dado a lo largo de la práctica educativa. Tampoco es dirigir –se dirigen los coches o las máquinas, pero no a las personas– o decidir «en lugar de» quien ha de hacer sus propias opciones como sujeto libre. Y, desde luego, orientar no es ejercer de adivino, algo así como un gurú con bola de cristal que «sabe» lo que es «mejor» para el adolescente o joven que acude en busca de una orientación. No es, en fin, cerrar horizontes y clausurar posibilidades, como tampoco lo es culpabilizar –con más o menos sutileza–, porque no olvidemos que el interlocutor adolescente-joven tiene a veces la tendencia a interpretar como «deber ser» el simple «poder ser», de manera que si su decisión final no se ajusta a lo que oyó o interpretó de los mensajes de su orientador, es fácil que los sentimientos de culpabilidad le acompañen durante un tiempo, o a veces para siempre. Es la situación que ocurría en otros tiempos con determinados directores espirituales, que le decían –¡totalmente seguros!– a un joven si «tenía» o «no tenía» vocación religiosa.

Se convendrá en que situaciones como las descritas, o simplemente insinuadas, cabe incluirlas en el listado de la desorientación, mientras que orientar estará siempre cerca de la apertura de horizontes, de no cerrar portillos, de la visualización de propuestas posibles, de la iluminación de situaciones, de poner a la persona en situación de despliegue de todas sus potencialidades –cognitivas, emocionales, sociales, espirituales, éticas, etc.– de la ayuda al discernimiento, del aporte de elementos críticos, de la enseñanza de métodos y recursos psicológicos para que el sujeto aprenda a tomar decisiones.

5. Orientación vocacional y búsqueda de sentido para la vida

Llegados a este punto vale la pena recalcar la estrecha unión que orientación y vocación tienen, hasta el punto de que en los ámbitos educativos hablamos específicamente de

orientación vocacional, entendiendo por tal el conjunto de acciones que, a través de los profesionales y servicios correspondientes, ayudan al alumno a discernir, definirse y tomar opciones encaminadas a su futuro profesional. Por eso, orientación vocacional y orientación profesional, en la práctica educativa habitual, se asumen como equivalentes.

El concepto de vocación ha estado secuestrado durante mucho tiempo por su circunscripción reductiva al ámbito religioso, además con un enfoque generalmente verticalista, entendiéndose como alguien que «desde arriba» o «desde fuera» llama al sujeto a hacer tal o cual cosa, tomar esta o aquella determinación que le va a comprometer de por vida.

Despojemos al concepto «vocación» de todas esas adherencias y situémoslo en la búsqueda de sentido para la vida. Ayudar a que un adolescente o un joven lo encuentren es el principal objetivo de la educación, entendida de forma integral. Un objetivo que incluye otros, como los estrictamente académicos, pero que jerárquicamente se sitúa por encima de todos ellos. Sinceramente, ¿de qué sirve que hayamos orientado a un adolescente hacia la carrera que más le conviene, teniendo en cuenta sus capacidades e intereses, si no le hemos ayudado a que encuentre un horizonte en su vida, unos anclajes en los que sustentarla, una meta que otorgue sentido a lo que es y quiere ser como persona? Ese es el gran reto de los educadores, no solo el de ser buenos profesionales que enseñan perfectamente las materias del currículo y así preparar al alumno para metas académicas y profesionales posteriores.

El ámbito de la escuela es el espacio donde se capacita a los alumnos para leer e interpretar la realidad que les rodea, los signos de los tiempos. A mi modo de ver, la escuela debiera aportar más sentido que herramientas, recuperando los fines más profundos de la educación. El acento siempre debería ponerse en ofrecer al alumno propuestas de vida.

Insistamos en lo que propongo en otro lugar de este relato: educar aparece hoy, con especial urgencia y necesidad, como ayuda al alumno a hacer síntesis personales: entre lo afectivo y lo cognitivo, entre el dato y su crítica, entre valores contrapuestos, entre sus distintos ámbitos de pertenencia –amigos, familia, compañeros–, entre las experiencias y sus contenidos, entre el ser y el tener, entre «lo que se hace» y «lo que se debe hacer», entre lo que otros hacen y lo que yo puedo o quiero hacer.

Educar, iluminar, interpelar, sostener, acompañar, conversar, dialogar, compartir, constituyen la síntesis de una gran tarea, la del tutor, y constituyen los pilares de una deseable orientación vocacional.

6. El perfil del buen tutor

Importa primeramente que el tutor sea una persona con capacidad para conocer bien a los alumnos, empatía para situarse en el lugar de cada uno, sensibilidad, sentido crítico y buenas dosis de inteligencia emocional, flexibilidad, capacidad de adaptación y un punto de admiración para dejarse sorprender por esa novedad que cada ser humano nos ofrece en su trato y relación. Importa mucho que sepa escuchar.

Interesa también que el tutor se sitúe en una posición más inductiva que deductiva, no directiva, sino propositiva, ofreciendo elementos críticos para el discernimiento personal, haciendo de espejo en el que el educando pueda sentirse reflejado, acogiendo sin prejuicios, aportando referencias, iluminando, motivando, animando siempre, atento a la diversidad de ritmos de cada sujeto y reconociendo, en fin, en el alumno al protagonista principal de su propio proceso formativo.

Hay metáforas aplicables al educador que tendrían su aplicación cabal al caso del tutor, sobre todo en el tema que nos ocupa. Voy a referir algunas. El tutor ha de ser *mediador* que selecciona y organiza estímulos, inspirando en el educando el descubrimiento de relaciones de significado, ayudándole a encontrarlas y descifrarlas en cada caso. El tutor ha de ser un *mentor* que ilumina caminos y acompaña trayectorias. Y ha de ser un *catalizador positivo* que, sin formar parte de la «reacción», haga que esta la produzca el propio sujeto y sea positiva.

7. El acompañamiento inteligente

Con la anterior descripción de rasgos deseables he querido diseñar no el tutor «perfecto», sino más bien un estilo al que tender y encaminarse. Lo resumiría en lo que en otro lugar[82] he denominado acompañamiento inteligente, sobre todo en relación con la función que ha de ejercer.

Tutorizar y, dentro de esa función, orientar vocacionalmente es un ejercicio de acompañamiento inteligente. La raíz de la palabra «compañía» proviene de *cum* (con) y *panis* (pan), y nos remite a compartir el pan, metáfora bella de las mejores acciones educativas. Quien acompaña ayuda a caminar, pero no hace el camino que cada cual ha de recorrer por su propio paso y con su propio ritmo. Quien acompaña acompasa sus pasos con el compañero, no le hace correr más de lo que puede, pero le estimula a seguir y no detenerse. Quien acompaña conversa, escucha, dialoga con su compañero de camino. Quien acompaña está siempre dispuesto a echar una mano. Quien acompaña presta luz y ayuda en las encrucijadas de los caminos cuando el que trata de recorrerlos

por vez primera no sabe por dónde ir. Como bien ha dicho Perrenoud[83], educar es actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre. A reducir los niveles de incertidumbre de un adolescente o un joven, sobre todo cuando se hace peguntas de fondo en su vida, puede ayudar la tarea del tutor.

14

ENCARNAR LOS VALORES[84]

1. Del dicho al hecho

La cuestión del valor está habitualmente presente en los discursos educativos, pero se trata generalmente de una apelación al valor de manera objetivista, como si hubiese un «lugar de los valores» donde buscarlos. Los valores no existen en ausencia de acciones con valor, y estas no se dan si no hay personas que los encarnen. Hablar de valores de manera convincente es hablar de acciones impregnadas de valor. En la transmisión del sentido moral a los educandos ha de cuidarse preferentemente el conocimiento del valor, las llamadas de atención sobre la existencia de determinados valores y su jerarquía, pero insistiendo en que lo principal es vivir experiencias llenas de valor, abriendo y señalando espacios humanos en los que eso se hace realidad.

En la educación en valores hay tendencia muchas veces a primar lo que se transmite, lo que se narra e incluso al transmisor, pero se olvida al receptor, con sus características y circunstancias. Así, en buena lógica, no se produce comunicación; hay transmisión de datos, pero no asimilación de experiencias. En la educación en valores se propugna frecuentemente más el aprendizaje de mensajes y conceptos «teóricos» sobre el valor y menos los aprendizajes significativos que nacen de la experiencia. Y no debemos olvidar que un aprendizaje no significativo es el primer paso para el desaprendizaje y el olvido.

La transmisión e inculcación de valores se estructuran a partir de un yo y un tú que se interpelan mutuamente. El papel del transmisor es fundamental, sobre todo en su calidad de narrador de una experiencia que termina en una invitación o propuesta. Es necesario llevar a cabo lo que bien podría denominarse reconstrucción comunicativa de los valores. A ello puede ayudar la recuperación de una verdadera sabiduría narrativa del valor, encarnada principalmente por los educadores. Hará falta encontrar el tono y la palabra oportuna para hablar a los jóvenes con lenguajes que entiendan, sin refugiarse en estrategias sistemáticamente a la defensiva o con planteamientos maniqueos y simplistas.

2. Valores, personas, acciones

Los valores se aprenden a través de su práctica y mirándose en el espejo de quienes los encarnan, sea cual sea la época en la que vivieron. Los valores no existen en abstracto, solo se dan si hay acciones impregnadas de ellos, y estas acciones no se dan sin personas

que las encarnen. Hay espejos en los que los adolescentes y jóvenes pueden mirarse. A veces llevados de un narcisismo casi inevitable en su evolución psicológica, los adolescentes solo se miran a sí mismos. Otras veces se miran en espejos de feria, que deforman la realidad. Merece la pena que utilicen espejos como Teresa de Calcuta o Vicente Ferrer. Es seguro que la mirada a estos espejos les ayudará a adentrarse en sí mismos y repetir el eslogan que hizo popular Obama cuando se presentó a su primer mandato presidencial: «Sí, podemos». Y a continuación darle una vuelta al eslogan y decir: «Sí, debemos».

3. Valores y emocionalidad

Desde hace unos años nos hemos encontrado con una faceta educativa más que nueva, renovada: la educación emocional. No es que los educadores de otras épocas desconocieran este aspecto. Los hubo incluso que, por encima de todo, daban importancia a la dimensión afectiva de la persona y, por tanto, a la educación de los sentimientos. Pero habremos de convenir dos cosas: que la educación en la escuela ha estado –y aún lo está en parte– más preocupada de enseñar lo que hay que saber que lo que hay que sentir, y que la educación familiar ha estado llena muchas veces más de normas y de improvisaciones que de formación de los sentimientos.

Goleman, y antes que él Mayer y Salovey, han destacado el papel que tiene en nuestra vida la inteligencia emocional. Todos conocemos a gente capaz de grandes éxitos en su vida profesional y de muchos fracasos, achacables a ellos mismos, en su vida personal y de relación con los otros. Como conocemos a personas, a veces iletradas o con escasa formación académica, pero que han demostrado eso que llamamos sentido común, mano izquierda, capacidad para situarse en las distintas ocasiones, habilidad para vivir y convivir. Estas últimas, no aquellas, tienen eso que hoy llamamos inteligencia emocional, la inteligencia del saber vivir de manera positiva, la inteligencia para saber manejar sentimientos, pasiones y emociones, la inteligencia que nos lleva a conocernos bien a nosotros y a nuestros semejantes, la inteligencia que capacita para saber ponernos en nuestro lugar y en lugar del otro.

Como ocurre con otras inteligencias, que se nace con ellas, pero que hay que cultivar, también con la emocional se nace y hay que cultivarla. Es decir, nacemos con una serie de potencialidades emocionales que hay que conocer, educar, conducir y desplegar positivamente a lo largo de nuestra vida. Y todo eso se puede enseñar y se puede aprender. Actualmente no concebimos una educación integral si no incluye la dimensión afectiva y emocional. No existe una educación realmente en armonía si le falta ese rasgo.

A mi modo de ver, son muchos los educadores que están de acuerdo con ello, aunque son menos los que llevan a la práctica, con las estrategias adecuadas, ese convencimiento.

4. Perspectivas pedagógicas para una educación en valores

Hoy se consideran entre otras, para criticarlas o defenderlas, según las posiciones de cada cual, diversas perspectivas educativas en general, y concretamente para la educación en valores.

- En primer lugar, la *perspectiva exclusivamente instruccional*, en la que el referente último es el epistemológico, el profesor es preferentemente un enseñante y del alumno se tiene en cuenta ante todo su capacidad de comprensión y asimilación.
- Para la *perspectiva reproductora*, el referente último es de carácter social, los objetivos educativos son los demandados por la sociedad en cada momento y contexto histórico, el profesor «eficaz» es el que se halla en permanente contacto y sintonía con las demandas sociales, mientras al alumno se le considera primordialmente como ciudadano, miembro de la sociedad en la que vive, crece y se desarrolla.
- También la *perspectiva anticipadora* tiene como referente último la sociedad, pero la «sociedad deseable», con unos objetivos a modo de «ideales», un profesor entendido como mediador entre la sociedad y el educando y un alumno del que se valoran especialmente la creatividad, la capacidad de iniciativa y la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas.
- La *perspectiva personalizadora*, en fin, tiene un referente de naturaleza humanista, que se convierte en causa final del currículo, los objetivos educativos aluden siempre al logro de «ser persona» y el profesor interactúa con el alumno en todos los aspectos de la personalidad de este mientras se va construyendo a sí mismo precisamente como sujeto y persona.

Desde esta última perspectiva personalizadora, el abanico de valores se abre a muchas más dimensiones que desde las anteriores: valores vitales, intelectuales, tecnológicos, sociales, afectivos, interpersonales, estéticos, ético-singulares y ético-sociales. Sin quitar que algunos de los aspectos subrayados por las otras perspectivas puedan ser también interesantes y válidos, una deseable educación tiene un apoyo más consistente si se considera desde la perspectiva personalizadora.

5. La primera infancia, etapa privilegiada para sembrar valores

La infancia es un período decisivo en el desarrollo psicológico de la persona. Es un período, corto desde la perspectiva adulta de unos padres –¡qué rápidos transcurren esos años!– y muy largo desde la perspectiva de lo que es la infancia en sí misma. Todos los modelos psicológicos recalcan su importancia, desde el psicoanálisis a los modelos cognitivos. Es la etapa privilegiada para la maduración del sistema nervioso central, la etapa de iniciación y consolidación comunicativa a través del lenguaje –o, mejor, de los lenguajes–, la etapa del pensamiento concreto que poco a poco elabora abstracciones incipientes, la etapa del yo que poco a poco descubre otros «tú» a su alrededor, la etapa en la que ese instrumento fabuloso que es el cuerpo y el psiquismo del ser humano se va a ir articulando para que todo suene al unísono, el gesto y la palabra, el pensamiento y el sentimiento. Pasan muchas cosas desde que vemos a ese bebé que, a no tardar, sonreirá a quien le sonríe, que luego articulará unos sonidos, más tarde unas palabras, algo después hará una frase, y podrá sentir que le quieren y podrá querer.

6. Libros y educación en valores

Los libros se sitúan perfectamente en el universo psicológico y educativo que he descrito. La lectura constituye un programa educativo para llevarlo a cabo en la escuela y en casa. Son mejor aprendidos los mensajes que mutuamente se refuerzan en los dos ámbitos educativos. Los profesores y educadores tienen en su mano, a través de los libros, magníficos recursos para ayudar a los niños en su desarrollo. Los padres, para reforzar y prolongar lo que se hace en la escuela. Personalmente reivindico aquí el carácter educativo de la lectura, ya desde muy pequeños. Pueden cambiar las formas, las historias, los estilos narrativos, acomodándose a las distintas edades, pero todo el proceso puede y debe estar imbuido de ese carácter educativo.

El proceso educativo es un viaje, excelente metáfora para dibujar las etapas y episodios que la educación incluye y contempla. El viaje es mucho mejor si se va acompañado. El acompañante es imprescindible en la educación. Pero en el viaje educativo, como en todo buen viaje, son también necesarios los recursos, el agua, el alimento, el descanso, la proximidad, el silencio, la canción y los libros.

Quisiera hacer, dentro de este apartado, lo que bien podría haber titulado «elogio del libro de texto» y de los libros escolares en general. No solo en tiempos pasados y a lo

largo de la historia de la educación, en nuestros días también es imprescindible el libro de texto. Nos lo han dicho quienes más saben de ello, los profesores desde Infantil a Bachillerato. Unos y otros hacen usos distintos de los manuales escolares, el que estiman conveniente en función de la materia que imparten, de su concepción de la misma, de su experiencia profesional o de los alumnos concretos con los que trabajan. Pero no prescinden de ellos, los necesitan y, es más, no imaginan hoy los procesos de enseñanza-aprendizaje sin la ayuda inestimable del libro de texto.

Cabe, por eso, hacer un elogio del libro de texto con varios acentos. Se puede hacer un elogio pragmático hablando de él como instrumento, guía, referencia, apoyo, conjunto de contenidos, recurso, etc. Ese es el elogio que hacen los profesores entrevistados a lo largo de las investigaciones realizadas con mis distintos equipos. O un elogio en clave de memoria histórica, como meritorios investigadores de la manualística están llevando a cabo. Podemos elogiar los libros de texto desde perspectivas emocionales no exentas de nostalgia, recordando «nuestros libros», de los que tal vez conservamos más de uno, cuya presencia en las ferias del libro antiguo ilumina nuestra mirada y nos retrotrae a etapas ya vividas. Podemos hacer también el elogio agradecido del libro como digo en otro lugar de este relato citando a Machado.

En el recorrido elogioso del libro no quisiera que faltase una palabra para resaltar la impagable labor de los que están detrás de su elaboración, autores, editores, responsables editoriales, ilustradores, técnicos, correctores, etc. He tenido la oportunidad afortunada de conocer y tratar a bastantes de ellos. Un libro de texto, por ejemplo, lleva la mano de muchas personas, que dedican tiempo, reflexión, creatividad, diálogos, consultas a profesores, contraste de puntos de vista, horas de trabajo en equipo, a veces para decidir pequeños detalles que a simple vista no parecen tener importancia, pero que son relevantes para la funcionalidad y eficacia didáctica de un manual, como bien señalan los entrevistados. Al haber llevado a cabo diversas investigaciones sobre los libros de texto y otros similares, he sido testigo privilegiado de todo ese trabajo, que hay que valorar con reconocimiento y admiración.

A mi modo de ver, los nuevos escenarios sociales, los cambios en los enfoques de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las características de los actuales niños y adolescentes, la irrupción avasalladora de las nuevas tecnologías, todo ese macrosistema, en fin, que damos en llamar sociedad de la información y sociedad del conocimiento, no deben ser contemplados como amenaza, sino como oportunidad y reto. Para la mejora de la calidad de los libros de texto, para la tarea de los profesores y alumnos, para el trabajo de los editores, para todos los que, en definitiva, tenemos pasión por la enseñanza y la educación.

7. Valores urgentes y prioritarios hoy

El primero es el valor de la *compasión*, que también adopta el nombre de «empatía» y que no es otra cosa que ponerse en el lugar del otro, entenderlo, aceptarlo, sentir con él, tratar de sentir lo que él siente. Ese mismo valor de la compasión hacia los desamparados del mundo es el que hay que inculcar a los niños en relación con quienes vienen en una patera y llegan hasta las costas españolas en busca de una mejor situación para sus vidas, con el que no tiene trabajo y ha de sacar adelante a una familia, con el enfermo, con el pobre, con el marginado social.

El segundo es *el valor del «otro»*, el que es distinto, por cualquier motivo: raza, procedencia, minusvalía, enfermedad, orientación vital, ideología, religión. Desconcierta, y en ocasiones molesta, lo que es distinto y tendemos a excluirlo. Pero una sociedad no se puede construir sino a base de muchos otros, de muchos distintos, sin un esfuerzo por aceptar y articular lo que nos diferencia. Es más, nos construimos como personas, como un yo, como sujetos, en la medida en que aceptamos a un tú, al otro, al distinto. Y si el «otro» es alguien que sufre o es un excluido, mayor motivo aún para considerarlo cercano.

En tercer lugar está el valor de la *coherencia* entre lo que se dice y lo que se hace, entre las convicciones y las acciones, entre lo que predica y luego lleva a cabo el predicador. Nunca como hoy los jóvenes están atentos a este punto cuando contemplan las palabras y las acciones de quienes los han formado, las de los líderes políticos o religiosos, las de sus propios padres y madres. A los jóvenes de hoy se les gana sobre todo a partir de la coherencia.

Por supuesto está el valor de la *generosidad*, que es amor y entrega desinteresada y que, en una sociedad mercantilizada, donde la medida de todas las cosas y los objetivos personales parecen siempre orientados no hacia el ser, sino hacia el tener, donde muchas veces los jóvenes escogen una carrera no por motivos vocacionales, sino por el prestigio social y porque se gana mucho, ese valor de la generosidad merece ser destacado, porque es, entre otras cosas, un valor a contracorriente.

Y el valor de la *universalidad*. Es paradójico que, en un mundo globalizado, muchos jóvenes solo sepan mirarse el ombligo y no ver más allá de dos palmos, mis amigos, mis colegas, la gente con la que me lo paso bien y poco más. El valor de la universalidad no se adquiere simplemente viajando. Es necesario, para adquirirlo, convencerse de que no hay fronteras que impidan pensar que todo lo humano nos concierne y que, mientras la lejanía física se mide en kilómetros, la cercanía moral la mide el corazón. ¡Qué admirables son, por eso, los jóvenes que dedican sus vacaciones, su tiempo libre, tal vez

años de su vida o toda ella, a ayudar a los lejanos que lo necesitan!

15

DISCURSO PEDAGÓGICO CONTRA EL FANATISMO Y LA INTOLERANCIA

¿Qué es un fanático? Resulta curioso constatar que el origen de esta palabra tiene que ver con el *fanum*, el templo en latín, y así fanático era el protector del templo, de modo que el término, ya desde su propia raíz, está emparentado con la religión, con lo religioso. De aquí, fanático y fanatismo empezaron a relacionarse con el exceso de celo e intemperancia desmedida en la defensa de la religión. Y más tarde aún con esa misma desmesura aplicada a otros muchos casos y cosas de la sociedad y la vida de los hombres. Y es que más que en la naturaleza de la causa que se defiende, el fanatismo reside en el modo de hacer su defensa, en la violencia irracional con la que se persigue toda disidencia o se tratan de imponer las propias ideas.

Por supuesto que el campo de «lo religioso», por lo que tiene de globalizador de la vida, de absolutizante, se presta a ello, y por eso ha dado pie a múltiples expresiones fanáticas. Se prestan, sí, al fanatismo «lo religioso», la religión, pero también se puede ser fanáticamente ateo y fanáticamente científico, como cuando la ciencia es la «única» verdad. Incluso, llevando las cosas al absurdo, se puede ser fanáticamente liberal, como se criticaba con gracia en aquella coplilla del siglo XIX y que decía así: «El pensamiento libre proclamo en alta voz / y muera el que no piense / igual que pienso yo». Es acertado afirmar, a mi juicio, que hoy el fanatismo lo encontramos instalado en determinadas formas de afirmar y expresar la religión, pero también en política, en economía, en pronunciamientos ideológicos y hasta en cosas menos trascedentes, pero que tanto enganchan, como determinados deportes y su seguimiento por parte de los «hinchas». Y contra el fanatismo, en cualquiera de sus manifestaciones, tiene mucho que decir y hacer la educación.

Si intentamos definir el fanatismo desde una perspectiva psicológica, podríamos estar de acuerdo con quienes lo entienden como desmesura irracional y en ocasiones violenta en la defensa de alguna causa, que lleva a no escuchar las razones ajenas, e incluso a perseguirlas o condenarlas cuando no coinciden con las propias. Y, siguiendo esa misma perspectiva psicológica, los rasgos que definen a la persona fanática serían: intemperancia, violencia, engreimiento, dogmatismo, inflexibilidad en la defensa de alguna idea o principio que se consideran capitales y absolutamente ciertos, sin la menor sombra de error.

Por otro lado, el fanatismo presenta caracteres comunes con ciertos fenómenos

próximos a él, aunque no sean del todo equivalentes. Entre ellos: 1) la superstición, como una derivación del sentimiento religioso hacia temores infundados, creencia en falsedades, etc. Se puede ser supersticioso sin ser fanático, y esto sin ser aquello, pero muchas veces van de la mano. 2) La exaltación. El fanático suele ser un exaltado, asociado a una especie de «gran causa», para explicar la cual incluso trata de articular una serie de razones dentro de un sistema ideológico cerrado. 3) Un dogmatismo rígido, sin fisuras, muchas veces activo, que trata no de convencer mediante la persuasión al que no piense igual, sino de vencer, de imponer y, si pudiera en algunos casos, hasta de eliminar al disidente, al que no piensa igual. 4) El falso misticismo, que hemos visto reflejado tantas veces en determinadas sectas de carácter destructivo. 5) Una especie de *tozudez pseudoprofética*, fanáticos que se convierten en predicadores monotemáticos e inoportunos de su propia creencia. 6) Autoritarismo, como rasgo de personalidad.

El fanático limita con otros tipos psicológicos y otras manifestaciones conductuales afines, pero posee una naturaleza propia que lo singulariza. Y si buscamos entre todas sus notas la característica realmente diferenciadora, la encontraremos en la irracionalidad con que defiende su punto de vista. Su posición se sitúa en un espacio puramente emocional y acrítico, es un sentimiento cerrado, sin espacio para la reflexión. La fijación emocional con «su» verdad le impide ver y respetar «la» verdad, y más aún la verdad del «otro». Desde ese mismo punto de vista emocional hay que decir que el fanático carece de empatía, de capacidad para ponerse en el lugar del otro. Y, cuando esto falta, no puede darse la comprensión, la comunión con el otro, el amor verdadero.

El fanatismo no es un producto natural y espontáneo en el ser humano. Hay una serie de factores concurrentes en su génesis: predisposiciones personales, educación recibida, ambiente familiar, condiciones socioculturales, etc. Por lo demás, no existe o no siempre estamos ante el fanático «químicamente puro», y así debiéramos estar atentos a qué «porcentaje» de fanatismo puede anidar en nosotros en un momento de nuestra vida. Hasta podríamos llegar a pensar que un fanático puede albergar algunos elementos positivos, pero normalmente pervierte y estropea lo que pretende salvar o arreglar.

En épocas de crisis e inseguridad social aumentan los fanáticos. Esas situaciones son caldo de cultivo para los radicalismos de todo tipo, el escenario propicio para que surjan personajes y líderes mesiánicos, cuya existencia se llega a veces a racionalizar y aceptar como un mal menor o, en todo caso, inevitable. Por todo ello hay que desenmascarar al fanatismo en sí mismo y las actitudes fanáticas allá donde surjan. Es una exigencia ética y de salud social. Porque el comportamiento fanático acaba convirtiéndose en violento, como prueba la historia. Y es que fanatismo y violencia coinciden en lo fundamental: la destrucción, la eliminación del «otro». Hay que desenmascarar también los mecanismos fanatizadores, de entre los que habría que singularizar los siguientes: 1) desacreditar a la

víctima, que siempre es el otro, por ejemplo cuando se le descalifica llamándole hereje, renegado, excomulgado, cismático, no patriota, equivocado, enemigo, heterodoxo, etc. 2) Asumir el papel de salvador mesiánico por parte de un individuo o un grupo. Lo que para cualquiera es violencia, para el fanático es «liberación», «salvación». 3) Interpretar la historia y las situaciones sociales de cualquier orden como un campo de batalla entre el bien y el mal, entre los buenos y los malos, papeles asignados respectivamente a «los míos» y a «los otros».

Frente al fanatismo y la intolerancia siempre pueden y deben abrirse caminos de encuentro entre las personas si se cultiva una serie de actitudes absolutamente imprescindibles:

1) En primer lugar es una cuestión de sensibilidad, de saber mirar y admirar, oír y escuchar, aprendiendo a continuación a valorar lo que nos es ajeno porque es y proviene de otros. El descubrimiento del «otro», del distinto, es la clave.

2) Educación en la familia, en la escuela, en la sociedad. La escuela intercultural y sus experiencias, dentro de los ámbitos académicos y en los ámbitos sociales, es un buen camino. Enseñar y aprender que la inmigración, por ejemplo, además de un problema es un reto que asumir y puede ser una oportunidad para edificar un nuevo tipo de sociedad.

3) Todas las religiones, en diálogo, pueden constituirse en el gran aporte al mundo de temas transversales como la paz, el amor, la justicia, la libertad, el respeto a la tierra. Pueden aportar, igualmente juntas, el sentido de lo gratuito que es y tiene la vida que se nos ofrece día a día. Pueden también aportar elementos emocionales y simbólicos positivos, que van más allá de las ideas y de las elucubraciones. Deben aportar en todo caso el desapego y la ligereza de equipaje, porque, cuando una religión se convierte en poder, pierde autoridad. Las religiones se legitiman socialmente no desde el fanatismo, sino desde la apuesta por lo humano, por las personas.

4) Igual que decimos de la incultura y del espíritu pueblerino, del «espíritu de campanario», que se quitan viajando, habría que decir también que el fanatismo, la intolerancia y el fundamentalismo se curan viajando por los caminos del diálogo, de la multiculturalidad y la multirreligiosidad, que nos llevan a una verdadera interculturalidad e interreligiosidad.

5) Algo similar cabría decir si lo aplicáramos al ámbito de la política, con los partidismos exacerbados, incapaces de ver algo verdadero y bueno en el que no pertenece al propio grupo. Vienen ahora a mi mente unos versos de Antonio Machado que podrían reflejar la mejor orientación educativa frente a toda clase de fanatismo: «¿Mi verdad ? ¿Tu verdad? No, la verdad... Y ven conmigo a buscarla... La tuya, guárdatela»[85].

16

SOMOS DISTINTOS Y SOMOS IGUALES. DISCURSO SOBRE LA DIVERSIDAD

Podría realizarse un variado juego con algunas preposiciones a propósito del título de este capítulo de mi relato educativo, y así podría hablarse de educación para, de, en, desde, por... la diversidad. El empleo en cada caso de las diversas preposiciones depararía perspectivas interesantes, todas ellas complementarias. En un primer acercamiento a la cuestión puede afirmarse que educar en la diversidad viene hoy imperado, entre otros, por los siguientes motivos.

1) Porque concebimos la educación, quienes a ella dedicamos esfuerzos en la teoría y en la práctica, como actividad centrada en el sujeto concreto, en la persona del educando, con la singularidad que lo distingue y las características que lo definen. Desde hace al menos tres décadas, los principales movimientos y modelos psicoeducativos insisten en la necesidad de centrarse en el individuo concreto, con sus necesidades, características, circunstancias y demandas a la hora de planificar, estructurar y atender su educación. Hablamos, en determinados casos, de sujetos con necesidades educativas especiales para referirnos tanto a un deficiente mental como a un superdotado o a un inmigrante. Estas personas son distintas, diversas, por un problema o circunstancia determinados, como todo educando lo es en cualquier caso en función de sus características personales, como el sexo, las capacidades, los ritmos de aprendizaje, etc.

2) Porque nuestra sociedad es cada vez más heterogénea, multirracial, multicultural, y este hecho tiene una repercusión inmediata en la escuela, en la educación. Si muchos países pueden aplicarse a sí mismos estas características con propiedad, el nuestro puede hacerlo por muchos motivos, y parece estar llamado a ser cada vez más diverso, variado y distinto en su composición social. El reto que en este nuevo contexto tiene la educación consiste en ser capaz de ayudar a los individuos a adaptarse, transformando así el presente y el futuro de una sociedad en continuo cambio.

3) Porque el concepto de diversidad tiene una gran amplitud, en el sentido que a continuación explico. Somos iguales como personas y somos distintos también como personas. Tenemos los mismos derechos y la misma dignidad, por eso somos iguales. Pero tenemos características singulares –inteligencia, cultura, rasgos de personalidad, grupos de pertenencia, etc.–, por eso somos distintos, variados, diversos.

En consecuencia, cuando se habla de educación en la diversidad se está entendiendo una educación que tiene en cuenta las diferencias existentes entre los alumnos, cualquiera que sean las causas que las originan y las características que adoptan. Pero es importante señalar que en todos los casos late un principio de filosofía educativa que tiene que ver con el respeto al distinto, al diferente, por cualquier motivo que lo sea.

Transversalidad, educación para la paz, la tolerancia, la igualdad, la diversidad y la convivencia en solidaridad, elementos que teóricamente forman parte del currículo escolar de nuestros alumnos, solo son bonitas palabras si no se asimilan con conocimiento de causa y se digieren con años de esfuerzo a través de una siembra y un goteo pedagógico constantes.

Por otro lado es imposible proponer esos contenidos transversales sin haber estudiado en profundidad los parámetros de un nuevo orden internacional, las diferencias entre países –norte-sur y otras–, las causas y características de sociedades plurales que tantas veces degeneran en sociedades duales –ricas y pobres–, las nuevas formas de inmigración y las relaciones de sumisión-dominación entre minorías inmigrantes e individuos autóctonos. El hecho de que, actualmente, se haya ampliado el concepto de diversidad no debe hacer olvidar ese conjunto axiológico y la necesaria sensibilidad social hacia aspectos urgentes y prioritarios dentro de tan amplificado concepto.

La intervención para educar en la diversidad ha de alcanzar a la comunidad escolar –profesores y alumnos, personal auxiliar, etc.–, a los padres de unos y otros y a la sociedad en general. Y esto es válido tanto si se trata de la presencia de niños y niñas provenientes de otros países, culturas y religiones, presentes en nuestras aulas, como de alumnos que se integran en las mismas aulas y tienen algún tipo de discapacidad. En realidad tendríamos que hablar con más propiedad de capacidades diversas. Mi experiencia docente e investigadora me ha llevado a conocer a muchas personas. Entre ellas he encontrado a personas con altas capacidades cognitivas y bajo nivel de inteligencia emocional y a personas con el síndrome de Down, con sus inevitables limitaciones cognitivas, pero con notable inteligencia emocional.

Como titula Mardones uno de sus libros, la educación en la diversidad es un desafío para recrear la escuela, una escuela de la diversidad, no estática, de simple coexistencia o integración no agresiva, sino dinámica, mutuamente enriquecedora. Ese es el significado de educación intercultural y de lo que, en el fondo, debe latir siempre en la educación en la diversidad:

> La rehabilitación actual de la cultura debe ahondar en las raíces de nuestra cultura occidental, de nuestro culto, es decir, de los elementos tenidos por sagrados: la dignidad de la persona, la solidaridad e igualdad con todos, la universalidad de la

verdad y toda regla con pretensión moral. Son las viejas y novísimas verdades de la tradición clásica y del mundo bíblico, las dos fuentes de Occidente[86].

Más cerca de nosotros, aunque también todo eso «lejano» es, debe ser, algo nuestro, saltan a los medios de comunicación, como reflejo de la realidad, hechos y situaciones que son conflictivos. Un día es el problema generado en torno a la niña que quiere asistir a un colegio sin el uniforme preceptivo y con el velo que exige una determinada tradición de su religión, otro día son unas agresiones de gente exaltada a unos inmigrantes que, además, son de otra religión, a veces son unas pintadas injuriosas o el incendio de un lugar de culto, etc. De nuevo puede argumentarse que eso ocurre «no por la religión», sino por otras cosas, como las dificultades reales de determinados inmigrantes, la mayoría de las veces pertenecientes a la religión islámica, para integrarse en nuestra cultura sin renunciar a la propia.

De repente, la sociedad española se ha dado cuenta de que tenemos ante nosotros un problema con el que llevan conviviendo hace bastantes años otros países de nuestro entorno. Es un problema no fácil de enfocar y todavía más difícil de resolver. La mirada realista debe ayudarnos a abordar la cuestión de la presencia de determinados inmigrantes en nuestro país no de una manera simplista e ingenua, como si los problemas de convivencia y otros no existieran. Por otro lado, el realismo de la mirada que constata una dificultad no debe excusarnos de asumir ese problema como reto para la convivencia en sociedad, para la educación, para el mundo laboral, para las relaciones entre las personas en último término. En cualquier caso, la dificultad de la situación creada no debe hacernos olvidar lo más importante: el respeto a las personas, los derechos fundamentales de cualquier ser humano y los valores como base de la convivencia en sociedad. Y eso hay que hacerlo compatible, articularlo, con las diferencias que de pronto hemos constatado en nuestra sociedad.

El paisaje humano de nuestras sociedades ha cambiado. Un paisaje multirracial, hasta hace muy pocos años solo podía contemplarse en ciudades como Nueva York, Londres o París. Hoy ese mismo paisaje es el de nuestras ciudades e incluso el de muchos pueblos un domingo por la tarde en la Puerta del Sol de Madrid, las Ramblas de Barcelona, la plaza de Bibarrambla en Granada o la plaza de las Monjas de Huelva. Si ejemplificamos la situación creada en un caso, en un pueblo, en una religión, podemos decir lo siguiente: de tener grupos de musulmanes hemos pasado a tener grupos del islam, que reclaman, dentro de nuestra sociedad y de nuestra cultura, su derecho a la diferencia, al ejercicio público de sus usos culturales-religiosos. Y a partir de aquí empiezan a plantearse problemas con la religión otra vez como telón de fondo, aunque no solo a causa de ella.

Seguramente no está en nuestras manos la solución a este problema. Pero sí está la

posibilidad, la necesidad incluso, de la reflexión sobre una cuestión que a todos nos implica y nos afecta. Presumo que el lector de mi relato participa de la misma sensibilidad que yo al compartir conmigo la reflexión que propongo. Y la que propongo es una reflexión y una mirada de medio y largo alcance, la que nos lleve a todos y entre todos a generar actitudes de respeto al otro, al distinto, al diferente. Solo así estamos legitimados para exigir a ese otro el mismo respeto al país que le acoge y a sus leyes, la misma tolerancia a quienes para él somos «los otros», sus «distintos». Confieso también que no es tarea fácil y que incluso los de talante optimista reconocemos las aristas del problema. Pero quien esto escribe, más que optimista se declara hombre esperanzado y hace suyo al abordar problemas como este el proverbio sefardí, recitado por nuestros antiguos antepasados judíos: «Cuanto más oscura es la nochada, más clara será la madrugada».

Es evidente que esta cuestión se relaciona de forma inmediata con la educación en valores, en cuyo contexto pedagógico y curricular cabe situar la educación en la diversidad. El currículo «básico» de una propuesta educativa tiene como referencia los valores que propugna y en los que se basa, sirviendo de horizonte al resto de decisiones –currículo «visible»– expresas en el sistema educativo.

Hoy se consideran, critican o defienden, según los casos, diversas perspectivas educativas en general y de educación en valores en particular. Ya he hecho alusión a esto anteriormente, pero insisto una vez más, por su importancia. Desde el enfoque personalizador, el abanico de valores se abre a muchas más dimensiones: vitales, intelectuales, tecnológicas, sociales, afectivas, estéticas, ético-personales, ético-sociales. Una deseable educación en la diversidad tiene un apoyo más consistente si se considera desde la perspectiva personalizadora y desde una filosofía educativa que dé verdadero sentido a aquella, de manera que la atención a la diversidad no consista solo en un conjunto de estrategias pedagógicas, sino en algo más, mucho más.

Por otro lado, el nuevo planteamiento educativo que se recoge bajo el rótulo de educación para la diversidad abre posibilidades más allá del ámbito de la educación formal y toma en consideración la importancia de situaciones educativas no formales e informales, como los procesos de transición escuela-trabajo, formación laboral-ocupacional, autonomía social y profesional, más allá también de las características individuales, personales, familiares y sociales de cada sujeto. Con el concepto «diversidad» estamos además aludiendo a aspectos culturales, lingüísticos, económicos, intelectuales, físicos, etc.

Conceptos como transversalidad en los objetivos y en el currículo escolar, educación para la paz, la tolerancia, la igualdad, la diversidad, la convivencia y la solidaridad solo son bellas palabras o pronunciamientos teóricos si no se asimilan significativamente y se

digieren a través de una siembra y un goteo pedagógico constantes. Por lo demás, no debemos olvidar que la intervención para educar en la diversidad ha de alcanzar e implicar a toda la comunidad escolar –profesores, alumnos autóctonos y foráneos, personal de servicios, etc.–, a las familias de unos y otros y, en último término, a la sociedad en general.

17

LAS TECNOLOGÍAS, ¿OPORTUNIDAD O PROBLEMA?

1. Algunas certezas sobre las TIC

Tras algunos años de experiencias, congresos, investigaciones y publicaciones sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y educación, o más ampliamente sobre la sociedad de la información, parece haber un razonable consenso en torno a los siguientes puntos.

– La sociedad de la información genera espacios virtuales para la comunicación, colaboración, trabajo en grupo y, por extensión, nuevos tipos, modelos y formas de socialización.
– Es una oportunidad para la innovación educativa y un buen recurso para el acceso a la información.
– Constituye un soporte para la educación en la diversidad, ya que facilita respetar ritmos y diferencias.
– Favorece los mecanismos de seguimiento, ya que el *software* interactivo ayuda a los alumnos a controlar sus propios procesos de aprendizaje.
– Es motivadora, como demuestran muchas experiencias educativas en curso o ya terminadas, y permite un importante grado de flexibilidad.
– Es probable que, en los ámbitos virtuales, aparezcan nuevos tipos de relaciones y de conflictos, como una reproducción, o no, de los ámbitos reales.
– También es probable que se generen nuevos valores éticos, surgiendo en cualquier caso la necesidad de respetar una ética fundamental.
– Es importante diseñar, dentro del entorno, espacios de comunicación sincrónicos en tiempo real que faciliten procesos de comunicación bidireccional, conjurándose así el posible aislamiento del alumno.
– La comunicación directa y continua entre los diversos implicados en los procesos de formación –profesores, alumnos, administradores del sistema, mundo exterior, etc.– es completamente necesaria.
– Se dibuja en el horizonte deseable un perfil de alumno con buen nivel de formación tecnológica, flexible y plural en el uso de diferentes fuentes y tipos de información, y crítico en el uso, filtrado y comprensión de la información, para no confundirla

con el conocimiento.

– Es cada vez más necesario un tipo de profesor conocedor de las nuevas tecnologías, que habrá de acostumbrarse progresivamente a trabajar en entornos virtuales, en equipos interdisciplinares, capaz de apuntarse a un proceso y estilo de formación y reciclaje permanentes.

Pero si las TIC, y particularmente Internet, se quedan en usos y aplicaciones meramente instruccionales o reproductoras, no habremos avanzado mucho. La perspectiva personalizadora aparece también en este contexto como el mejor trasfondo ético para aprovechar la oportunidad de una educación intercultural y en la diversidad. A esta línea debiera apuntarse la utilización de las TIC y de Internet en sus aplicaciones educativas, si se quiere aprovechar su potencial para relacionar personas, para pasar del yo y del tú al yo-tú (M. Buber) y, todavía mejor, del yo al nosotros.

Por otro lado, no hay que olvidar que las nuevas tecnologías, como Internet, a través de soportes diversos, no han desplazado el uso y omnipresencia de la televisión en los hábitos de consumo familiares. Unos medios y otros representan un reto para la educación. La clave está en un uso adecuado de esos medios, no en una educación «a la contra» carente de realismo o en el simple «dejar hacer». Estudios e investigaciones recientes demuestran que la mayoría de los padres están desbordados por esta situación, y sobre todo que *no saben cómo* enfocarla educativamente.

Una salida realista y constructiva pasa necesariamente por enseñar a los niños, por ejemplo, a ver críticamente la televisión. El problema no reside tanto, y desde luego no solo, en los contenidos, sino cómo la ven, con quiénes y en qué contextos. En este sentido he constatado, a través de investigaciones, que existe un discurso contradictorio en los padres respecto a esta cuestión entre lo que dicen que hacen y lo que parecen hacer, entre sus pronunciamientos «teóricos» y sus acciones educativas sobre el uso de televisión en casa, o sobre otros soportes, como los actuales *smartphones* o teléfonos inteligentes, conectados veinticuatro horas a Internet. Son los padres quienes debieran someterse también a un aprendizaje crítico a la hora de utilizar todos estos soportes e imponer normas a sus hijos en relación con esto.

Se imponen, pues, formas de educar que ayuden a los niños a interpretar correctamente el mundo y la sociedad en la que viven, sabiendo «leer» bien los lenguajes e interpretar los mensajes que la televisión y otros medios transmiten. Hay que caminar hacia un modelo de responsabilidad compartida por la familia, las instituciones, los propios medios de comunicación y los responsables del mundo de la televisión y las nuevas tecnologías. Pero es la familia la principal protagonista como filtro mediador entre los niños y la televisión. El modelo educativo crítico y el de «aprender a aprender»

juegan aquí un papel especial. Todos somos responsables en este proceso, especialmente familia y escuela, pero tenemos que enseñar a los niños a que ellos también lo sean.

Al tratar de las TIC y reflexionar sobre sus posibles aportaciones a la educación, algunos distinguen cautelosamente entre mitos, promesas y realidades. Otros se refieren a ellas en términos realistas y hablan del binomio oportunidad-amenaza que dichas tecnologías representan de cara al inmediato futuro. Y no faltan los escépticos y críticos, como el mismo D. Goleman, que ponen sobre aviso en relación con los «perjuicios» emocionales que el uso de Internet puede acarrear en determinados sujetos.

Sin desconocer la existencia de problemas en la cuestión que tratamos, prefiero apuntarme al polo esperanzado de la oportunidad, lo cual, a la hora del análisis de experiencias y posibilidades de cara al futuro, supone un sí, una apertura, pero también con unas condiciones. Si las TIC e Internet ayudan a construir conocimiento –no solo a almacenar y facilitar información–, serán válidas y cumplirán un papel impagable. Si sirven para desmontar prejuicios y estereotipos, habremos dado un gran salto en las relaciones interpersonales. Si sirven para generar nuevos procesos cognitivos o reforzar los básicos, habremos encontrado en ellas un magnífico recurso. Si sirven para ampliar el campo de la verdad y la transmisión de valores, estaremos ante una conquista ética. Si ayudan a crear redes afectivas, habremos conjurado uno de los posibles peligros que se les achacan, el solipsismo y aislamiento del usuario. Pero todos estos caminos positivos solo serán posibles si se ponen medios para ello, el principal de todos, la educación.

La afirmación de Rousseau, en el *Emilio*, «quiero enseñarle a vivir», citada más arriba, es de permanente vigencia entre los educadores de todos los tiempos. Más allá de la instrucción, educar es enseñar a los más jóvenes el arte de vivir como personas. Esa tarea educativa se lleva a cabo actualmente en un contexto de informaciones y emociones que constituyen un laberinto a través del cual ha de caminar el joven. En una sociedad influida altamente por los medios y por dispositivos que, como el *smartphone*[87], han venido a revolucionar muchos aspectos del desarrollo psicológico de las jóvenes generaciones, la educación tiene ante sí la tarea de ayudarles a reencontrar un equilibrio psicológico cuando muchas de las coordenadas tenidas hasta ahora por seguras están cuestionadas. Del estudio reciente citado a pie de página y que he llevado a cabo con un equipo de colaboradores sobre el uso que hacen los adolescentes de este dispositivo, entresaco algunos aspectos significativos por lo que tienen de expresivos en relación con el tema de este capítulo de mi relato pedagógico.

Vivimos en un mundo en el que triunfa «lo externo» al sujeto. En concreto, ocupan el primer plano los objetos, tanto más si por sus características nos encantan, fascinan y envuelven. Ocupan igualmente ese primer plano las imágenes de las realidades que nos rodean, no su esencia. Y domina el sentido de posesión, de tener. En este escenario, las

emociones juegan un papel fundamental. Estas son básicas en el ser humano, y por eso son presa de muchos procesos, siguiendo una secuencia que podría ser descrita de la siguiente manera:

1) Se asigna, directa o indirectamente, un valor simbólico a un objeto, pongamos el caso del *smartphone* para los adolescentes. 2) Ese valor actúa sobre el sistema emocional de los sujetos. Es indudable que, por encima de otras dimensiones humanas, es en la esfera emocional donde más intensamente actúa el *smartphone* entre los adolescentes, pero también entre los adultos. 3) Poco a poco, los individuos interiorizan tal valor... como sus iguales... como todos. 4) El objeto acaba siendo no solo útil o necesario, sino imprescindible. Ningún adolescente hoy imagina un mundo sin su móvil en conexión a Internet; lo peor que les puede ocurrir es que desapareciera.

La percepción del espacio y la percepción del tiempo se relacionan desde el inicio del desarrollo humano. Casi todas las distorsiones espaciales propias de la infancia tienen su traducción en la percepción del tiempo. Hoy podemos hablar, con más propiedad que en ninguna otra época, de espacio real y espacio virtual, de tiempo real y tiempo virtual. Las fronteras entre uno y otro pueden ser traspasadas no solo por la imaginación o a través de obras de ficción. También pueden serlo a través del uso de dispositivos como el que ha sido objeto de nuestra investigación.

Estos adolescentes «de la inmediatez» han contraído su tiempo hasta límites increíbles, les es ajena la actitud de la espera sostenida. Estos mismos traspasan sus espacios vitales y se sienten comunicados con alguien «como si estuviera al lado», aunque se halle a muchísimos kilómetros de distancia. El *aquí y ahora* les caracteriza y tiene su expresión en conductas y hábitos generados, entre otras cosas, al contacto con dispositivos como el *smartphone*, todo un símbolo. No olvidemos que la capacidad para percibir el tiempo está ligada a la capacidad para evaluar las prioridades en la vida, y la capacidad para percibir el espacio está ligada a la capacidad para colocar cada cosa en su sitio.

Varias son las consecuencias educativas que de aquí pueden deducirse. Entre otras, la necesidad de enseñar a las jóvenes generaciones de explorar los espacios en tiempo real, el mundo, la vida. Enseñarles a encontrarse con los demás cara a cara virtualmente, pero también y sobre todo realmente, a programar espacios para las relaciones interpersonales profundas. Es necesario aprender a «regalarse» tiempo a sí mismos, para leer, para meditar, para cultivar intereses y aficiones.

Propuestas a contracorriente que merece la pena tener en cuenta de cara a la educación, dentro del *mapa tecnológico* que acabo de dibujar, son, entre otras, las siguientes.

1) Dar valor a las experiencias directas, entendiendo por estas ponerse en situación

frente a una experiencia vicaria mediatizada por un sistema de comunicación, como puede ser el móvil. En muchos adolescentes se produce una distorsión de la realidad precisamente por la «variedad» de experiencias que interponen un velo de emociones manipuladas entre el individuo y la realidad.

2) La mediación, necesaria entre un individuo que se está desarrollando y un adulto –padres, profesores– que actúa de mediador. Esa mediación ayuda a insertar a los más jóvenes en el sentido de la realidad, aportándoles elementos para el análisis, la síntesis y la crítica.

3) La confrontación argumentativa, a través del diálogo, las palabras, el debate productivo, el relato de experiencias personales y la escucha atenta de experiencias y vivencias ajenas. La provisionalidad, la inmediatez, la prisa, anulan las relaciones, dejando a los adolescentes solos frente a realidades que les sobrepasan.

4) La abstención, una especie de *ayuno psicológico,* aprendizaje para saber prescindir de cosas. Esto es algo de importancia primordial en un mundo que se adhiere con entusiasmo y sin reflexión a los objetos. En el caso del uso del *smartphone*, esta estrategia, establecida en períodos programados, sería del máximo interés.

5) Las relaciones. La capacidad para establecerlas de manera provechosa está conectada con un buen sentido de la realidad. Y aquí entra en juego la buena educación emocional. Cuanto más amplio y profundo, en tiempo y espacio «reales», es el ámbito de las relaciones interpersonales, tanto más fácilmente se cultiva el ambiente cálido en el que el individuo crece, madura y sabe aportar serenidad, tranquilidad y seguridad a todos aquellos que se ponen en contacto con él.

Otro aspecto interesante, muy relacionado con este tema de estudio, es el del nuevo concepto de soledad. Junto con otros problemas que afectan a la mujer y al hombre de nuestros días, el de la soledad ocupa un lugar destacado. La ansiedad ante o a causa de la soledad tiene un significado profundo, el miedo a la soledad es antiguo y nace de la naturaleza social del ser humano. Sin embargo, las condiciones y estilos de vida de la sociedad actual han dado lugar a una nueva forma de entenderla.

El problema está en comprender qué cosa quiere decir y significa soledad en nuestros días. Nunca como en nuestra época se han dedicado tantos esfuerzos y energías a conectar a unas personas con otras y agruparlas. Todos los hombres y mujeres formamos parte de grupos de diversa naturaleza. Entonces, ¿por qué nos sentimos solos? Seguramente cabe hacer una distinción entre «ser/estar» solo (= permanecer a solas consigo mismo) y «encontrarse» solo.

Vivimos en una paradoja: mientras se acentúa como nunca el individualismo en general, y en particular ligado al éxito personal, se tiene una gran necesidad hoy en día de la fuerza de cualquier tipo de grupo para sentirse seguro. Esto afecta a todas las

edades, pero se hace especialmente patente entre los adolescentes y los jóvenes. Necesitan, por un lado, ser como los demás, como sus iguales, pero por otro ser únicos y autosuficientes, sobre todo ser tenidos en cuenta como seres individuales. Todos tienden a hacer las mismas cosas y, por consiguiente, encontrarse con los otros es menos interesante y, buscando ser autosuficientes, acaban encontrándose solos.

La explicación de esas contradicciones está, coincidiendo en este caso la situación de jóvenes y de adultos, en que no se ha aceptado la necesidad de la soledad interior, del encuentro consigo mismo, el contacto con la realidad más profunda de sí mismo, olvidando que cuanto más conscientes somos de nuestra propia identidad, más abiertos somos.

El contexto social en el que viven los jóvenes de hoy no es amigo de la soledad interior, del encuentro consigo mismo, la educación no les entrena para ello. Por eso ponen en el mismo plano el «encontrarse solo» (= aislamiento) y el «ser/estar» solo. No saben entrar en sí mismos y viven una vida exterior mediada por el grupo de sus iguales y por los estilos sociales imperantes.

El cultivo de la soledad interior constituye, desde la perspectiva del análisis que propongo, una urgencia educativa de primer orden. Algo parecido cabría decir de la necesidad de silencio en una sociedad «ruidosa». Si no hacemos silencio no nos «enteramos» de lo que nos dicen, si no hacemos silencio interior no nos enteramos de lo que nos podemos decir a nosotros mismos, no prestamos oídos a nuestro propio yo. El descubrimiento del yo fue una conquista mental y emocional importante. Hoy hace falta recuperarlo.

A la luz de los datos de la investigación citada puede decirse que un dispositivo como el *smartphone* se sitúa, *de facto* y por el uso que se le da, en el polo de la dispersión, de la banalización, y actúa como catalizador de una comunicación superficial y de una expresión de sí mismo no menos banal.

Es significativo que, en las expresiones de algunos de nuestros entrevistados en la investigación de referencia, se haya avistado este problema al decir, por ejemplo, que «los jóvenes de hoy no saben aguantar la soledad», como también nos han dicho que para ellos «ha cambiado el sentido del espacio y del tiempo» o sustituido la realidad de las cosas por la imagen de ellas. Así, en buena lógica, un profesor se lamentaba de que a sus alumnos, tras haberlo visto en Google, «ya no les causa ningún impacto ver por vez primera, en la realidad, el acueducto de Segovia».

La soledad «se cura» con el acompañamiento, con la amistad, a través del encuentro con el otro, no utilizándolo para compensar carencias, sino para construir algo juntos. La necesidad del encuentro con los demás es profundamente humana. Su cultivo requiere paciencia, estabilidad, madurez, capacidad para poner cada cosa o acontecimiento en su

lugar, capacidad para soñar sueños productivos y no evasivos. En verdad, cuando los padres y educadores participantes en nuestra investigación nos han dicho que les preocupa que el *smartphone* pueda generar incomunicación, están apelando a las raíces de algo realmente profundo.

2. Filosofía educativa como fundamento en el contexto de la irrupción tecnológica

– *Educación compensatoria*. Esta expresión tiene un significado muy concreto en la pedagogía actual, referida sobre todo a la atención a alumnos con necesidades educativas específicas. Aquí empleamos la expresión en un sentido más amplio. Queremos referirnos a la necesidad que tiene hoy la educación de plasmar en sus proyectos y acciones elementos que «compensen» determinados déficits descubiertos en las nuevas generaciones. En realidad preferimos hablar de «necesidades» más que de déficits. Las causas de tales necesidades advertidas son muchas y variadas, pero entre ellas está sin duda el protagonismo que tienen actualmente en las vidas de los adolescentes las nuevas tecnologías y, en el caso que nos ocupa, el *smartphone*, cuya influencia en los jóvenes quedan patentes en la investigación a la que ya hemos hecho referencia.

Algunas de las necesidades a las que me refiero tienen que ver con el desarrollo cognitivo, y de entre ellas citaré algunas. Los adolescentes y jóvenes actuales tienen dificultades para las operaciones de análisis y síntesis, para seleccionar y jerarquizar la información, para alejarse paulatinamente y en función de la edad del pensamiento intuitivo y concreto para caminar hacia procesos de abstracción. Les cuesta trabajo relacionar elementos contrapuestos o simplemente distintos, pasar de la yuxtaposición de datos a la relación entre ellos, como les resulta difícil pasar del dato a la práctica o aplicación del mismo. Se echa en falta en ellos habilidad para hacer diversas lecturas de las realidades, cosas, hechos, acontecimientos; están necesitados de un desarrollo del pensamiento crítico. No parecen desarrolladas en la mayoría de ellos la capacidad simbólica –elaborar e interpretar símbolos– y la competencia para la lectura de la imagen. Hablando en términos de desarrollo cognitivo, diríase que permanecen instalados excesivo tiempo en la etapa de las operaciones mentales concretas, sin dar el salto al pensamiento formal. Por todo esto solemos decir que el paso de la información al conocimiento, reto para la sociedad actual, saturada de datos, resulta en ellos especialmente dificultoso.

Los jóvenes presentan otras necesidades relacionadas con la inteligencia emocional. Entre ellas, la tolerancia a la frustración, la paciencia, que evita la búsqueda del efecto inmediato de todo lo que se desea y pretende, la espera y el aguante ante la

«recompensa», que no llega siempre cuando uno quiere. Les falta pasar del ver al mirar y del oír al escuchar. Están fascinados por lo nuevo *per se*, por los objetos y su posesión.

Todo esto no debe extrañarnos. Los jóvenes actuales, como algunos psicólogos sostenemos, no son sino la metáfora de una sociedad con muchos rasgos de adolescente. No quisiéramos que, al hablar de necesidades, se pensara que solo nos fijamos en una parte de los rasgos de los jóvenes actuales y que no tienen otros. Quienes podemos hablar con conocimiento de causa de los jóvenes de hoy apreciamos en ellos otras características que denotan habilidades que otras generaciones no tienen, algunas de ellas precisamente relacionadas con el uso y familiaridad de las nuevas tecnologías, que forman parte de sus vidas.

Pero la perspectiva a la que invito al lector a que se sitúe a través de este relato es la educativa. Creo que nuestra investigación muestra que, al estudiar la influencia de los *smartphones* en los jóvenes, se revelan necesidades educativas que indudablemente tienen. La revolución de los teléfonos inteligentes se revela así como ocasión propicia para «caer en la cuenta» de unas necesidades educativas de las jóvenes generaciones, a las que la escuela y la familia deben responder. Esas necesidades educativas ya existían antes y después del móvil. Este, y menos aún en su versión de *smartphone*, no es el generador de las mismas. Pero el estudio de su uso nos permite ponerlas de relieve y sugerir caminos para la respuesta que debiera dar la educación. Esto es justamente lo que he pretendido decir con la expresión «educación compensatoria».

– *Hacia operaciones y estrategias básicas.* Desde hace tiempo, en las áreas de la psicología y la educación se repite hasta la saciedad esa especie de eslogan de «aprender a aprender». Es difícil medir, o simplemente constatar, si este mensaje está funcionando en las aulas de nuestro país, si se aprecian resultados al respecto o si tan solo se ha quedado en un acertado objetivo del que todos hablamos, pero sin incidencia en la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la mayoría de los casos.

Al igual que la escuela clásica insistía en unas pocas «reglas básicas», entre las que se encontraban las competencias en escritura, lectura y matemáticas –y hay que reconocer que los grandes y excelentes maestros del pasado eran expertos en transmitirlas–, hoy debiéramos insistir en algunas otras igualmente básicas que deberían subyacer en todos los procesos de aprendizaje. Me refiero a estrategias cognitivas como las operaciones de análisis y síntesis, de razonamiento argumentado y crítico, de selección y relación de datos, de saber hacer y saber aplicar. Hay necesidad de habilidad para la organización del tiempo, de reconocimiento y situación en el espacio cercano y lejano, de resolución de problemas y aprendizaje por descubrimiento. Hay necesidad de experiencias de atención sostenida y profundización, de lecturas múltiples con criterio, siempre con el acompañamiento educativo al lado, experiencias de mirar, contemplar y admirar, de

diálogo, confrontación y debate. Hay que recuperar, en fin, el silencio, el símbolo y la palabra. Son las cartas de navegación mínimas e imprescindibles para moverse hábilmente por el infinito mar de datos hoy a disposición de todos, desde los niños a los mayores.

Y hay necesidad de una buena alfabetización emocional, la del sentimiento profundo y no la que se queda en experiencias superficiales y efímeras. Todo ello como cultivo de la inteligencia emocional –con sus variantes de intrapersonal e interpersonal–, igualmente imprescindible para conocerse, aceptarse y convivir con los demás de manera positiva. En el camino del desarrollo de esta inteligencia hacen falta experiencias de silencio, de interiorización y de encuentro cara a cara con los demás, de escucharse a sí mismo y escuchar a los demás para «hacerse cargo», pretendiendo una comunicación real persona a persona.

– *Resiliencia personal, familiar y escolar.* El término «resiliencia», proveniente del mundo de la física y luego asumido por la economía, tiene un interesante significado psicológico, entendido como flexibilidad y capacidad de adaptación junto con capacidad para la resistencia. Cuando me refiero a una educación para el uso constructivo de los *smartphones*, no propugno una «educación a la contra», como creo que no hay que enfrentarse a ningún avance tecnológico. Pero sí con una actitud de resiliencia.

Esta puede adoptar, a mi entender, la forma de resiliencia familiar: padres que sepan ser razonables, flexibles y exigentes a un tiempo, capaces de decir sí y no según criterios, que no se sitúen fóbicamente frente al soporte, sino que propongan normas para ser cumplidas, tengan en cuenta las edades de los hijos, utilicen el sentido común y no se dejen llevar por modas ni arrastrar hacia decisiones que, en el fondo, no quieren, pero cediendo porque «todos lo hacen», o porque «mi hijo se va a sentir frustrado o marginado» si a una inapropiada edad no tiene ya un *smartphone*, o porque haya de seguir normas para su uso. Esa resiliencia familiar, mezcla de flexibilidad, exigencia y sentido común, puede adoptar la forma de complicidad bien entendida y pactos de obligado cumplimiento con los hijos adolescentes, interesándose y conociendo ese «mundo virtual» en el que andan metidos; y con los hijos pequeños no quemar etapas antes de tiempo y servirse progresivamente de tecnologías apropiadas a sus edades. Siempre con criterio, siempre dando razones, siempre aportando criterios, siempre «predicando con el ejemplo».

La resiliencia personal consiste, aplicada al caso que nos ocupa, en ayudar a otros y ayudarse a sí mismo a que el aparato no nos domine, a valorar lo positivo que tiene, controlando las dependencias, a que no sea un fin, sino un medio. Para ello serán convenientes determinadas experiencias de «abstinencia», de saber desconectar. Con una autocrítica entre los mayores, que también para esto es necesaria, sobre el tiempo que

empleamos el *smartphone*, más allá de lo necesario y con mínimos ejercicios de autodisciplina al respecto.

La resiliencia escolar respecto al *smartphone* debiera seguir criterios parecidos, a nuestro modo de ver, a los que deben seguirse con el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Nos sumamos a quienes estiman que este dispositivo puede tener un lugar también aprovechable en las dinámicas escolares. Esa resiliencia debería combinar la resistencia –con las normas adecuadas– frente a un uso indebido en los centros escolares con la apertura hacia usos que pueden resultar útiles. No creemos que los caminos adecuados sean ignorar la realidad, hacer que no se ve o declarar al *smartphone* como «el culpable» de los déficits de atención y del fracaso escolar.

– *Hay otros mundos y otras experiencias vitales.* Uno de los problemas más importantes que puede tener el uso de los *smartphones* por los adolescentes, como el tiempo dedicado a ver televisión o al ordenador, videojuegos y demás dispositivos tecnológicos, es que impida la realización de otras experiencias. Lo más triste sería constatar que, por dedicar tanto tiempo a experiencias con esos dispositivos, no lo haya, y se las pierdan, para otras. Entre ellas, jugar, practicar deportes, cultivar, hablar cara a cara con los amigos, leer, visitar sitios, hacer excursiones al aire libre, visitar museos, ir a conciertos que introduzcan en músicas menos habituales para los jóvenes, dedicar tiempo a acciones solidarias, etc. Y, por supuesto, la necesidad de dedicar tiempo al estudio. El tiempo vital es limitado, y el de cada día, también. Si algo nos absorbe, no podemos llegar a lo demás. Y «eso otro» es con frecuencia mucho más importante que lo que banalmente nos absorbe.

– *Educación en valores.* Como siempre, todo lo que tiene que ver con la educación acaba conectando con el mundo de los valores. Valor es la calidad especial que atribuimos a una realidad que nos merece la pena. Situar el tema que ha sido objeto de la investigación citada en el ámbito de la educación en valores tiene un sentido especial cuando, a lo largo de este capítulo, he tratado de hablar de una filosofía educativa como fundamento antes de referir estrategias y sugerencias concretas para el uso positivo y deseable de los *smartphones* por los adolescentes.

– *Pedagogía de la calma.* Hago propias, por creerlas pertinentes al propósito de este relato, las reflexiones de la profesora E. Pagès[88]. Así se expresa:

> Por consiguiente, urge ahora que la escuela cultive la importancia del silencio, de la concentración sostenida, de la atención plena, de la introducción de pausas en el tiempo [...] La formación del carácter y el acceso a la interioridad son herramientas muy útiles para manejarse con seguridad y soltura en un mundo tan cambiante»[89].

Y más adelante:

> De entrada reivindicamos una *pedagogía de la calma,* es decir, que la escuela redefina sus objetivos: una ralentización del ritmo, del *tempo* escolar [...]. Proponemos colocar en el centro del debate educativo tanto la necesidad de formar el carácter de los alumnos como la de implantar una pedagogía que contrarreste los desajustes del «mundo líquido» actual, a base del cultivo de la calma, la introducción de pausas en el tiempo, del cultivo del mundo interior, en definitiva, de la integridad personal y social[90].

No es realista situarse frente al soporte, sino con el soporte. El quid educativo está en enseñar a convivir con él y usarlo adecuadamente, en función de las edades, situaciones, momentos, etc. Estimo que también aquí vale, como estrategia y disposición transversal, previa a cualquier norma o sugerencia, lo que entendemos por una educación crítica para el uso de cualquier dispositivo tecnológico. Y educación crítica implica tener criterios, pensarlos previamente, adoptarlos, exponerlos a los educandos y ayudarles a que los hagan suyos, pasando en su uso de un heterocontrol a un autocontrol.

El tema de la investigación citada constituye un reto. Hay que hacer algo, y ese algo ha de pasar por la mediación educativa, por más que bastantes aspectos relacionados con el tema estudiado sean difíciles de abordar y controlar a través de esa mediación educativa. Ni prohibir su uso o privar a los jóvenes de esos aparatos, postura carente de realismo, ni «dejar hacer», sino enseñar a controlarse y a controlar el uso de los distintos soportes. La forma de concretar la filosofía educativa aquí enunciada sería, en resumen, la siguiente: dar a conocer a los niños y adolescentes las pautas para un buen uso de las tecnologías, y en concreto del *smartphone*, refiriéndonos al soporte más en boga dentro del uso que los jóvenes hacen de las tecnologías. Con un conjunto de líneas educativas, como entramado básico, en las que se combine el sentido crítico, la educación en la responsabilidad, aprender conjuntamente los padres con los hijos todo esto, gradualidad en el uso según edades y las características de cada hijo y, en el caso de los adolescentes, llegar a compromisos y pactos educativos de obligado cumplimiento.

18

DESDE LOS CIMIENTOS: EL VALOR DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

1. La Educación Infantil, una gran desconocida

Con la Educación Infantil ocurre algo paradójico. Abundan las investigaciones pedagógicas sobre los niveles inmediatamente superiores de la educación, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Bachillerato, universidad, mientras escasean y constituyen realmente una excepción las dedicadas a la etapa infantil, cuando en ella se han dado probablemente las más valiosas experiencias e innovaciones educativas. De hecho se ha investigado mucho más sobre etapas reacias a innovar en el aula, refugiadas las más de las veces en lo que se estima «seguro» en la metodología didáctica, que en una etapa como la Educación Infantil, más flexible y abierta.

Todavía la imagen social de la Educación Infantil arrastra el rasgo de ser una especie de «prolongación maternal» de las tareas educativas de la familia. Sin embargo, desde el punto de vista pedagógico, la Educación Infantil ha dado pasos sustanciales en nuestro país en los últimos treinta años, que cualquiera que se asome a sus aulas puede comprobar. En términos generales puede decirse que esta etapa ha ido pasando de lo asistencial a lo educativo, de la improvisación a la articulación de valiosos proyectos, de la simple espontaneidad en los procedimientos a innovaciones didácticas de alto valor pedagógico, del educador como «cuidador», falto en ocasiones de la cualificación adecuada, al maestro de Educación Infantil.

Hoy se afirma que algunos de los fracasos posteriores de los alumnos pueden estar incubándose en esta etapa. Si se considera tan importante, es llamativo, pues, su olvido entre los investigadores. Se da aquí una especie de «agujero pedagógico» no solo en el sentido del desconocimiento social, sino también en su articulación con otras etapas del sistema. Muchos de los felices hallazgos pedagógicos de la Educación Infantil no han sido aprovechados en otras etapas, cumpliéndose así la tesis que algunos sostienen sobre la ausencia de trasvase entre unos y otros niveles y de enriquecimiento mutuo, compartiendo métodos y experiencias.

Cabe señalar, en cambio, como uno de los haberes de la Educación Infantil, el alto grado de «consenso pedagógico» que concita, lo que se manifiesta en las distintas leyes

educativas o proyectos, que no cambian aspectos sustanciales en el modelo que la sustenta, centrándose las posibles discusiones en otros asuntos, como la gratuidad o la financiación.

2. El modelo educativo de la Educación Infantil

Si tuviésemos que dibujar el modelo que sirve de marco a la Educación Infantil, estos serían sus principales trazos: preocupación por la infancia y respeto a los derechos del niño, búsqueda de mejoras, formación del profesorado basada en la innovación, la práctica y el aprovechamiento de valiosas experiencias españolas y extranjeras, énfasis en los aspectos afectivos, individualización y personalización en el trato con el alumno, ajustándose a sus ritmos de desarrollo y aprendizaje, proponiéndole valores para la vida ya desde edades tempranas. Es un modelo educativo que tiene en cuenta las características físicas, cognitivas, sociales y afectivas de los niños en la primera infancia y que subraya la creación de un clima de espontaneidad y flexibilidad, de confianza y afecto, a través de recursos como el juego, las actividades creativas, la participación en tareas de grupo, la música, la expresión corporal y los trabajos manipulativos.

Los pilares en los que se sustenta el proyecto educativo de la Educación Infantil son estos: 1) partir de las necesidades personales del niño, tratando de ajustarse a ellas; 2) implicar a la familia y, dentro de lo posible, también al entorno social del niño; 3) basarse en el trabajo y actitudes del equipo educativo; 4) organizar y aprovechar al máximo los espacios, los materiales y los recursos del centro, así como el tiempo disponible.

Este modelo educativo está en la base de las disposiciones legales y ha sido asimilado por la mayoría de los profesionales de la Educación Infantil, que tratan de llevarlo a cabo adaptándose a cada situación, sujetos siempre a limitaciones que provienen la mayoría de las veces de factores extrínsecos, como la escasez de medios o la dificultad para implicar a la familia. Pero puede afirmarse, en todo caso, que esa es la filosofía latente hoy en la escuela infantil y entre la inmensa mayoría de sus agentes educativos.

3. Los profesores y el equipo educativo

De investigaciones de carácter aplicado llevadas a cabo personalmente sobre esta etapa podemos extraer algunas conclusiones sobre el perfil del educador infantil, cuya formación ha evolucionado claramente en los últimos veinticinco años. La importancia

de la «maestra educadora» –minoritariamente del maestro-educador– en Infantil es crucial. Seguramente es en este nivel donde el concepto de educador se puede aplicar mejor al profesional de la enseñanza, por ese carácter global desde el que aborda el proceso de crecimiento, desarrollo y aprendizaje del educando. Ese «mi primer maestro» que está en el imaginario colectivo y en el de los individuos es hoy, como retrato robot, el de una maestra de Educación Infantil.

Existen unos rasgos transversales con los que la mayoría del profesorado de Infantil puede ser definida: generalmente motivado, constituido mayoritariamente por mujeres –son excepción los hombres–, con interés por la actualización docente y un cierto talante afectivo como rasgo distintivo en el ejercicio de su tarea. Los alumnos universitarios que cursan la especialidad de Magisterio Infantil suelen mostrar una motivación por la tarea y la profesión más alta que los de otras especialidades, habiendo elegido esta especialidad como primera opción la inmensa mayoría de ellos. Viene siendo, desde hace años, la más demandada de las especialidades de magisterio. Estos rasgos previos de los futuros docentes casan perfectamente con los rasgos profesionales a los que antes he aludido.

La formación académica del profesor de Infantil es preferentemente la de magisterio con la correspondiente especialidad, junto con la de técnico en Educación Infantil (grado superior de ciclos formativos). En la práctica constituyen un colectivo con procedencias formativas múltiples: magisterio en sus diversas especialidades, FP de grado superior, educadores en sentido amplio que han hecho algún curso relacionado con la tarea, pedagogos, licenciados que han encontrado aquí su oportunidad de trabajo y/o de introducirse en un centro escolar, etc.

Trabajar en equipo es una aspiración y hasta una exigencia en la mayoría de los campos de la actividad humana, y es evidente que un equipo no es sin más un conjunto de personas que trabajan en el mismo lugar y tienen reuniones más o menos frecuentes. En el caso de la educación, el trabajo en equipo es una cuestión especialmente relevante, porque implica consensuar y compartir una fundamentación psicopedagógica, la apuesta por un modelo educativo asumido por todos, la plasmación de objetivos trazados en común, la elaboración entre todos de criterios pedagógicos y de formas de actuación. Los especialistas en Educación Infantil insisten en que trabajar en equipo es un proceso de búsqueda, de análisis y de investigación en común, como parte de una práctica educativa que cada uno de los profesores lleva luego a cabo con su grupo de alumnos.

4. Relación de los padres con la escuela infantil

En el discurso de los profesores de Educación Infantil aparece de manera recurrente y enfatizada la referencia a la familia. Para el profesorado de estos niños y niñas es casi un axioma la afirmación de que detrás del comportamiento de aquellos se trasluce de manera cabal cómo son sus padres, si los atienden o no, si les dedican tiempo, si ya desde tan pequeños «les consienten muchas cosas y los convierten en pequeños tiranos, para compensar el tiempo que no están con ellos», etc., o si por el contrario han recibido un tipo de educación más equilibrada.

Padres y madres jóvenes de nuestros días tienden a implicarse casi por igual en llevar y traer a los niños al colegio, sobre todo cuando ambos trabajan fuera de casa, aunque siga siendo cierto que el mayor peso de la crianza y educación de los hijos recae a la postre sobre la mujer, y es esta quien en la mayoría de los casos se relaciona con el centro escolar.

Normalmente, la familia no regatea esfuerzos y recursos a favor de la educación de estos niños, dentro de las posibilidades de cada cual. Es una etapa en la que educar, según la perspectiva familiar, es sobre todo proteger, con ese objetivo emocional que implícitamente se expresa así: «Que a mi hijo no le falte de nada».

Otra cosa es la implicación en aspectos concretos, como apoyar y prolongar en casa los aprendizajes que se inician en la escuela. Aquí se choca con la falta de tiempo de muchos padres y madres, que llegan a casa cansados después de su jornada laboral o imbuidos de esa teoría implícita en la sociedad de que «los aprendizajes son cosa del colegio». A los padres les tranquiliza saber que sus hijos estarán «atendidos y aprendiendo cosas» durante el día. Existe una confianza básica en el centro y en los profesores en cuyas manos los padres dejan a sus hijos, tratándose de esta etapa.

A juicio de los profesores, la difícil conciliación del trabajo con la atención a los hijos, que afecta de hecho mucho más a la mujer, se aprecia como uno de los efectos en los comportamientos de niños y niñas de estas edades. Se trata, en muchos casos, de niños que pasan todo el día fuera de casa. Así, el profesorado observa que los niños están nerviosos y frustrados, o serenos y seguros, en función del tipo de padres y de los estilos de vida familiares, fuertemente condicionados por muchos factores.

Los profesores señalan también la eficacia de tener tutorías con los padres para informarles de la marcha del niño, de posibles problemas y dificultades y como ocasión para explicar a cada uno lo que se trabaja en el centro, cómo se hace, invitando a los padres a continuar y complementar eso en la casa de una manera lúdica y divertida. El contacto con la familia, a través de informes descriptivos –en algunos casos a diario y en otros trimestralmente al menos– sobre la marcha de los alumnos es siempre deseado por ambas partes y considerado un recurso eficaz. En este punto, la mayoría de los centros de educación infantil de nuestro país tienen un excelente funcionamiento.

Hoy se concibe la Educación Infantil como conjunto de tareas compartidas por padres y educadores con el fin de llevar a cabo acciones conjuntas intencionalmente educativas. Padres y madres, de manera mucho más simétrica que en otras etapas de la educación, se relacionan con el centro escolar cuando sus hijos se hallan en esta etapa educativa y suelen implicarse más. Se debe, en gran medida, a la inseguridad de quienes están elaborando día a día el oficio de ser padres y madres, por lo cual no suelen «regatear» nada tratándose de la educación de sus hijos, incluido el tiempo dedicado a relacionarse con el centro escolar.

5. La Educación Infantil tiene presente y futuro, pero necesita ser reconocida y potenciada

La riqueza y los valores pedagógicos de la Educación Infantil no se agotan en lo que acabo de exponer hasta aquí. La escuela infantil ha incorporado las aportaciones de los grandes maestros de la psicología del desarrollo y de la educación, algunos de los hallazgos más interesantes de los movimientos de renovación pedagógica y metodologías relacionadas con avances científicos actuales, como el desarrollo neurológico, el de las diversas clases de inteligencia y otros. Ha incorporado también la práctica de la atención temprana, tan fundamental para la detección y tratamiento de dificultades en el aprendizaje y de discapacidades, tratando de intervenir, nada más detectarse, en los problemas educativos que acarrean determinados trastornos del desarrollo.

Desde hace años se han puesto en marcha equipos de orientación psicopedagógica para Infantil y Primaria en colegios públicos y concertados de nuestro país, cuyas funciones son la prevención, desarrollo y atención a la diversidad, asesorando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Se trata, a través de este recurso y con los procedimientos, técnicas e instrumentos adecuados, de prevenir problemas de cualquier tipo. Igualmente, este recurso se suma a la acción de la escuela infantil para el desarrollo del niño en todas las facetas de su personalidad, con atención especial a la diversidad y a sus problemas, como los del desarrollo en general, los de riesgo social o la atención a los alumnos que se sitúan en los extremos, las discapacidades y las altas capacidades. Este recurso atiende también a las necesidades de formación y asesoramiento del profesorado.

Si miramos la realidad concreta de los centros infantiles en España, podemos encontrar en ellos gran variedad de situaciones y niveles en la expresión y logro del conjunto de valores que aquí hemos descrito. Pero puede afirmarse que estos son los

valores pedagógicos de la Educación Infantil, aquellos por los que apuesta el sistema educativo español a través de sus leyes, aquellos en los que creen sus educadores y tratan de llevar a la práctica, aquellos que se constatan en muchísimos casos, aquellos, en definitiva, que hoy podemos considerar patrimonio común de la escuela infantil.

La Educación Infantil tiene sus mejores logros en el énfasis que pone en la individualización-personalización de los procesos educativos, en la incorporación de los aspectos emocionales, en la concepción integral de lo que se entiende por educación y en su enfoque sistémico (= implicación de todos los agentes y comprensión del sistema escolar en relación con otros sistemas sociales), en la conexión con la familia y el entorno social, y en la incorporación creativa de metodologías. En torno a la escuela infantil pueden conjugarse, como en ninguna otra etapa académica, las perspectivas de esa tríada formativa constituida por la educación formal (la académica), la educación no formal (actividades educativas en paralelo a lo académico) y la educación informal (educación en el ámbito familiar).

El futuro de la escuela infantil pasa por la potenciación y despliegue de lo que ya son logros en ella, por un mayor conocimiento «hacia fuera» de lo que se lleva a cabo «hacia dentro» y por el reconocimiento de sus valores pedagógicos y sociales. Pasa también por su consideración como una etapa de carácter claramente educativo, incluso en el nivel de 0-3 años, y no meramente asistencial, siendo significativa en este sentido la incomodidad que experimentan los educadores cuando alguien llama «guarderías» a estos centros. No es exagerado expresar el deseo de que algunos de los éxitos pedagógicos de esta etapa y de sus valores más significativos se extiendan a otras del sistema educativo de nuestro país.

19

LA MÚSICA, ALIADA DE LA BUENA EDUCACIÓN

Estas reflexiones constituyen un resumen de la investigación que personalmente he llevado a cabo, ayudado por especialistas y estudiosos del tema[91]. En este trabajo se recogen datos y opiniones de unos dos mil alumnos, varias decenas de profesores y especialistas, así como de intérpretes musicales, compositores, directores de coros y miembros de agrupaciones corales.

Durante las últimas décadas, en nuestro país se han levantado auditorios y creado orquestas y agrupaciones musicales, los conservatorios están llenos y surgen por doquier escuelas y academias de música. Los frutos de todo esto, algunos de los cuales ya se perciben, podrán comprobarse mejor a un plazo algo más largo. Pero, en medio de todo, hemos de convenir que todavía estamos lejos del nivel musical de algunos países de nuestro entorno. Por ello, todo lo que contribuya a estudiar y profundizar en la naturaleza y potencialidades educativas de la música es un aporte cultural de primer orden a la sociedad.

Los especialistas en educación que, a las competencias propias de su área, unen conocimientos musicales recalcan los valores educativos de la música dentro de una concepción integral de la persona, lamentando que esto no siempre quede reflejado en las leyes educativas, donde una vez más esta disciplina corre el peligro de ser considerada la cenicienta, junto a materias igualmente importantes que también merecerían ser destacadas, como las relacionadas con la educación artística. Las más recientes disposiciones legales sobre el lugar de la música en el currículo escolar demuestran lo que acabo de afirmar.

1. El modelo de las inteligencias múltiples de H. Gardner como referencia

H. Gardner es autor del conocido modelo psicológico de las inteligencias múltiples, estableciendo criterios para detectar si un talento o una habilidad especial constituyen una inteligencia específica. A su juicio, para que una inteligencia sea considerada como tal, debe poseer un carácter evolutivo, ser observable en grupos especiales de la población, proporcionar alguna evidencia de su localización en el cerebro y disponer de un sistema simbólico o representativo. En concreto, Gardner habló de ocho inteligencias,

entre ellas la musical.

Aunque la mayoría de las personas cuenta con la totalidad de las inteligencias nombradas, cada individuo revela características particulares en función de ellas y puede destacar en una o en varias. Todos los seres humanos poseen diversos grados de las citadas inteligencias y las combinan y utilizan de manera personal. Si los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio, por ejemplo de las inteligencias lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento y de expresiones comunicativas. Hay muchos alumnos que no logran demostrar dominio en las inteligencias académicas «tradicionales», que son las reforzadas por los currículos escolares, reciben poco o ningún reconocimiento por sus esfuerzos en otras y su contribución al ámbito escolar y social en general se diluye.

Cada inteligencia parece tener su propia secuencia evolutiva, surge y alcanza su punto culminante en diferentes etapas de la vida. Así, y refiriéndonos a la inteligencia musical, esta es, a juicio de Gardner, la forma más temprana en que se manifiesta el talento humano, sin que sepamos por ahora las razones por las que eso ocurre, sugiriendo que un desempeño musical sobresaliente durante la infancia puede estar condicionado por el hecho de que esta inteligencia no es contingente con la acumulación de experiencias de vida.

2. La cuestión de la inteligencia musical

En nuestro trabajo hemos encontrado distintas maneras de aproximación al concepto de inteligencia musical. Se coincide, en alguna medida, en considerarla como capacidad para captar, realizar y disfrutar de esa actividad humana que llamamos música, sea a través de la voz humana o a través de distintos instrumentos, sea como escucha o como práctica.

La música tiene sus propias reglas y estructuras, y está ligada a los procesos de pensamiento, pues es un lenguaje cuyos componentes básicos son el tono, el ritmo y el timbre, y porque consta de un sistema de símbolos especiales, cuyas combinaciones dan lugar a innumerables variedades de *lo musical*. Está ligada también a procesos personales de tipo emocional y social.

La música forma parte de nuestras vidas y es inherente a todas las culturas, constituyendo una de las formas del arte, manifestada de manera primaria por la voz y el cuerpo, instrumentos naturales de autoexpresión. Vivimos con el ritmo ya antes de nacer, como demuestran experiencias del desarrollo humano en la etapa prenatal. Todo ser humano es musical. Aunque no todos los individuos tengan capacidad propiamente dicha

para crear música, todos la tienen para sentirla y disfrutarla.

Desde pequeños, los niños pueden desarrollar la sensibilidad al sonido, el timbre, el tono, el ritmo, bases de la posterior habilidad musical. Existe un consenso para afirmar que la música tiene una estrecha vinculación con las emociones, para expresarlas, encauzarlas, educarlas y crear entornos positivos. Lo mismo cabe decir de su potencialidad para convertirse en recurso que ayuda en otras áreas del currículo, como las matemáticas, la lengua, la historia, la geografía, etc. Esto no es nuevo, pues ya los griegos de la era clásica consideraban el cultivo de la música como algo importante en la educación. Pero lo paradójico es que, a pesar de esos convencimientos, el lugar de la música en el ámbito escolar no ocupe el espacio que debería. No hay que cansarse de denunciar este inexplicable déficit en nuestro sistema educativo.

Hay una amplia gama de habilidades musicales, y un niño –también un adulto, lógicamente– puede tener unas u otras y, por supuesto, varias al mismo tiempo, lo que suele ser común. Por eso cabría hablar de habilidades musicales. Como también se pronuncian muchos de los especialistas consultados en la investigación llevada a cabo con mi equipo, parece preferirse la denominación de habilidad a la de inteligencia para denominar la capacidad o el talento musical.

3. La música en el corazón de la educación y en el ámbito de los valores

Decimos con razón que la música está ligada, debe estarlo, a la formación integral de la personalidad. No otra cosa es esto que el objetivo primero y fundamental de la educación.

1) *La música favorece la comunicación.* La música, tanto si se escucha como si se ejecuta, favorece y posibilita un intercambio de ideas y sentimientos con otras personas.

2) *La música contribuye a mejorar las relaciones interpersonales*. Los sonidos que penetran dentro de un grupo son percibidos por todos, creando un clima emocional que permite expresarse y relacionarse con espontaneidad, integridad y plenitud. Hacer música es una experiencia compartida que se desarrolla y se disfruta a partir de la aptitud y actitud para comunicarse.

3) *La música ayuda a desarrollar el conocimiento de uno mismo.* Cuando la persona ejecuta o realiza alguna actividad instrumental en el campo de la música, se desenvuelve en un mundo de acción positiva, adquiere medios técnicos de expresión, desarrolla relaciones personales sanas, se conduce de una forma social adecuada, etc. Las actividades musicales pueden ayudarle a desarrollar un conocimiento de sí mismo y de los demás, y obtener así experiencias gratificantes.

4) *La música favorece el desarrollo de la capacidad de autoexpresión*. Por su poder para evocar, asociar e integrar, es un recurso excepcional de autoexpresión y liberación personal.

5) *Existe un paralelismo entre proceso creativo musical y proceso personal.* La música, dentro del proceso educativo, también en el caso de su aplicación a la terapia, es una herramienta que posibilita integrar el mundo emocional y mental de la persona. Hay muchas experiencias interesantes al respecto, sobre todo en el campo de la musicoterapia.

6) *Las experiencias musicales no dependen necesariamente de la calidad de la música ni del nivel de ejecución*, aunque todo eso tenga, obviamente, su importancia. La fantasía, las asociaciones o la expresión que posibilitan provienen de lo que ya existe en el individuo, algo que tenemos que descubrir y que suele sernos revelado por la propia experiencia a través o en contacto con la música. En este sentido, la música actúa de catalizador positivo para ello.

7) *La música proporciona una organización de la vida subjetiva,* puesto que ella misma es un agente movilizador del mundo afectivo del sujeto, permitiendo contrastes con sus sentimientos más profundos, ayudando incluso a reorganizar esas sensaciones sin necesidad de pasarlas a un plano consciente.

4. Reflexiones finales sobre el tema

La música es una expresiva metáfora de la vida. La música es vida, la música ayuda a vivir, la vida está impregnada de música. La vida sigue una secuencia, como la de las composiciones musicales, con sus temas que se desarrollan, que aparecen y desaparecen, con acentos y silencios, con recapitulaciones y hallazgos nuevos, con *leit motiv* que siempre están presentes.

La música es una excelente y efectiva estrategia transversal en relación con otras áreas del currículo escolar y de la educación en general. Pero no debe olvidarse que también por sí misma constituye un valor, no es una simple ayuda a otras áreas, como algo puramente instrumental.

No parece existir una correlación «especial» entre el rendimiento de los alumnos en música y el rendimiento en una materia particular, a tenor de los datos de nuestra investigación. El rendimiento en la asignatura de música sigue la pauta general del rendimiento global del alumno en otras materias. Tampoco parece existir, si tomamos como referencia la población general, una correlación especial entre la habilidad musical y el nivel en otras inteligencias, si las demás son el punto de comparación.

Por el contrario, hemos encontrado en la referida investigación que los niños y adolescentes que estudian música en conservatorios o escuelas de música destacan, sobre todo, en el área de matemáticas, siendo una de las materias en la que obtienen mejores resultados académicos.

Existe, y esto adquiere un especial interés, una correlación directa entre práctica de la música y rendimiento positivo en las demás materias escolares. Así lo demuestra nuestra investigación, mediante la encuesta a alumnos de escuelas de música y de conservatorios, y así lo demuestra el amplio consenso de opiniones al respecto de los profesores consultados. Es decir, si tomamos la población estudiantil como conjunto, encontramos que las calificaciones en la asignatura de música siguen una línea parecida a las de otras materias; hay alumnos sobresalientes, medianos y de nivel más bajo en unas y otras. Pero, cuando tomamos como conjunto a la población estudiantil de aquellos alumnos que siguen cursos de música de manera regular, se constata que suelen rendir mejor que otros en las demás materias.

En cualquier caso, el cultivo de la música –me estoy refiriendo a la práctica musical, no al estudio de historia de la música– es un recurso estratégico transversal: 1) para la instrucción y aprendizaje de las demás materias del currículo; 2) en el sentido de estrategias de base, tanto cognitivas como emocionales y sociales, interesantes para toda clase de aprendizajes; 3) en relación con la formación integral de la persona, con el cultivo de valores de carácter realmente humanístico; 4) en relación, igualmente, con el tratamiento educativo de la diversidad y, de manera específica, con la interculturalidad; 5) para la atención a niños y adolescentes provenientes de situaciones sociales desfavorecidas.

Lo que se llama inteligencia musical es una habilidad compleja en la que entran a formar parte muchos elementos. Si aplicamos el concepto de inteligencia a la música, debemos hacerlo en sentido análogo, no unívoco, en comparación y relación con otras inteligencias, como la lógico-matemática, la verbal o la espacial. Es cierto, no obstante, que se trata de una habilidad –o conjunto de habilidades– relacionada y emparentada con varias inteligencias, como las citadas, pero también con otras, como la cinestésica y, por supuesto, la inteligencia emocional (intrapersonal-interpersonal).

Las potencialidades educativas de la música son muchas y profundas, llenas de sugerencias para la práctica pedagógica. A partir del trabajo que hemos realizamos en su momento, se abrieron nuevas vías de investigación, como sería específicamente el de música y diversidad cultural, con sus aplicaciones al aula y a la educación en general. Todo esto ha quedado plasmado en diversas tesis doctorales, ya terminadas o en curso, a partir de aquel trabajo inicial.

Mención aparte requiere la especial relación que se demuestra entre la habilidad-

inteligencia musical y la inteligencia emocional. Estimo también que esa relación cabe llevarla hacia la inteligencia social e incluso hacia la inteligencia moral. Al menos cabe seguir investigando por esa línea. Esta perspectiva tiene que ver con lo que, a mi juicio, constituye una de las mayores potencialidades educativas de la música, su apertura axiológica, su conexión con el mundo de los valores.

Quisiéramos, quien esto escribe y los componentes de mi equipo, haber contribuido modestamente, a través de esta investigación, a ser altavoces reivindicativos de una de las más altas producciones del talento humano, la música. Potenciarla, darla a conocer, lograr que tenga un lugar importante en el currículo escolar, contribuir a que lo musical forme parte de la cultura cotidiana, son tareas que a todos los que nos preocupa la educación nos incumben. Prolongando la idea matriz expresada en el Informe Delors, tantas veces citado, me atrevo a esbozar este postulado: aprendizajes, con un lugar especial para el cultivo de la música, para todos, a lo largo de toda la vida, y así aprender a conocer, a hacer, a compartir, a vivir juntos, a ser.

20

DE ATAPUERCA A GOOGLE. EL DESARROLLO DEL CICLO VITAL Y LOS CAMBIOS SOCIALES

1. El trasfondo de un mundo en-redado

«¿Se mueve la Red cuando la tierra tiembla?». Me gustó este título provocador de un artículo en la revista *Interactiva*. Tragedias, terremotos, guerras, niños explotados, mujeres maltratadas... La Red no solo se hace eco de lo que ocurre, también es un espléndido medio para solidarizarse con los afectados por esos y otros problemas gracias a su interactividad. Diríamos que la Red no solo ayuda a viajar, a navegar por el ancho mundo y, a partir de ahí, destruir tópicos, prejuicios y estereotipos, sino también a sentir con, a empatizar. Por este camino nos damos de lleno con un tema antiguo, pero redescubierto por otros caminos, reconstruido con otros significados, abierto a otras perspectivas: la inteligencia emocional. Los ordenadores no tiemblan y la Red no se conmueve con los problemas y desgracias de los hombres y mujeres, adultos o niños. Pero detrás de la Red, en-redados, interrelacionados, están, pueden estar, las personas. Ya hace tiempo que se intentan extraer más valores socioemocionales a los teclados, creando una impresión más humana en la Red, a pesar de que también transiten por ella banalidades y, en ocasiones, contenidos y mensajes poco recomendables.

El modelo de las inteligencias múltiples (H. Gardner), que he citado varias veces en este relato, ha hecho realmente fortuna, incluso más allá de los círculos académicos. Una vez establecido no es de extrañar que aparezcan «nuevas» inteligencias –¿o formas de una misma inteligencia?– y así empieza a hablarse también de inteligencia moral, otro campo de interés para la investigación en ámbitos educativos formales y no formales. Cualesquiera que sean las discusiones sobre el concepto de inteligencia moral, provisional en todo caso, parece acertado relacionarla con un carácter racional de tipo dialógico –saber escuchar, sobre todo–, con la aquiescencia o consenso sobre unos mínimos morales –«ética de mínimos», a la que se refieren Adela Cortina y otros autores– que hagan posible el diálogo, la expresión de las discrepancias y los fundamentos mismos de la pluralidad moral. Parece también acertado relacionarla con la metacognición (= cuestionarnos y revisar nuestros modos usuales de abordar la realidad), con la empatía (= sentir con el otro para entenderlo y saber cómo canalizar ese

sentimiento) y con ese conjunto de virtudes públicas (A. Cortina, V. Camps) que hoy se engloban bajo el rótulo de civismo o concepto de ciudadanía: un pensar y actuar sensible con las pretensiones legítimas de florecimiento y mejora de la comunidad en la que convivimos; y relacionarla, en fin, con el microsistema ético, mundo de las relaciones personales más próximas que generan en cada uno deberes de obligación especial.

Hoy hablamos también de una cultura de la participación. Educar en ella supone e implica enseñar a utilizar la tecnología para comunicarse con todo el mundo, para interrelacionarse, para hacer oír la propia voz y escuchar las voces de otros muchos, para establecer redes que atraviesan países, para generar la propia información, para acceder a la que es relevante, esté donde esté, para darle a esta un significado, construyendo así conocimiento. No es aventurado tampoco decir que, en el próximo e inmediato futuro, los procesos de socialización y relaciones afectivas de los niños y adolescentes, en ámbitos educativos formales y no formales, estarán llamados a pasar igualmente por la mediación de la tecnología. Baste pensar, a título de ejemplo, lo que ya está ocurriendo con el móvil y su utilización creciente a esas edades, como he referido en otro capítulo de este relato.

Si es cierto que algunos especialistas en educación consideran que las TIC realmente serán válidas si sirven para una especie de reingeniería mental, cabe reivindicar también en este mismo contexto los aspectos afectivo-emocionales, implícitos al menos en su trasfondo, y así hablar de una tecnología emocional, en paralelo o como sinónimo de lo que otros denominan como «tecnología humanista». No debe extrañarnos este afán por introducir adjetivos, formulaciones nuevas, pues no se trata de apuntarse a la moda de «lo emocional». Se trata más bien, al menos desde la perspectiva de quien escribe estas reflexiones, de introducir matices, de no perder miradas diversas, de no caer en reduccionismos, también de no creer a priori en panaceas. Es un principio que estimo importante en las aplicaciones educativas y, en cualquier caso, a la hora de abordar lo humano, ese constructo al que denominamos persona, que es *bios* y *psique*, cognición y afectividad, por no citar otras dimensiones igualmente fundamentales.

2. Encarar el futuro educativo

En nuestro país se están llevando a cabo magníficas experiencias en educación intercultural, muchas de ellas con grandes dosis de creatividad, como las relacionadas con las etnomatemáticas, o las que parten de las diversas tradiciones musicales de los niños que componen el aula. Algunas han encontrado en las TIC la oportunidad de un recurso motivador e igualador de primer orden. Las tecnologías de la información y la

comunicación van a contribuir sin duda a cambiar los modelos clásicos de enseñanza y aprendizaje, y, en ese camino, tienen no poco que decir en el campo de la educación intercultural. La creciente extensión de Internet genera sin duda nuevas oportunidades para la educación, pero implica también un reto múltiple: las amenazas o dificultades que conlleva han de transformarse en positivo, en esperanza razonable para todos.

Los poderes públicos han de afrontar el reto para evitar la emergencia de «nuevos analfabetos», de exclusiones ya de partida en alumnos con menos recursos económicos, entre los que se pueden encontrar los inmigrantes. Hay también otros posibles peligros señalados por los expertos y que podrían resumirse en convertir la tecnología en un fin y no en un medio, la excesiva uniformidad que pueden generar, o amenazas a la cohesión social por lo que se ha dado en llamar «brecha tecnológica» entre quienes tienen y los que no tienen acceso fácil a las TIC. Pero, como antes he dicho, si sabemos servirnos de la Red como instrumento para la creatividad, para la génesis de nuevas formas de pensamiento, para favorecer y estimular los procesos cognitivos, para propiciar formas de encuentro que rompen las fronteras físicas, mentales y culturales, estaremos ante una nueva perspectiva realmente revolucionaria para la educación. El ideal que algunos intuyen y que denominan «inteligencia colectiva» es el de compartir no solo conocimientos, sino también la valoración recíproca de los seres humanos y la reactivación mutuamente enriquecedora de singularidades y diferencias.

El Informe Delors señala como retos educativos para este milenio la preparación de los ciudadanos para que superen la tensión entre lo mundial y lo local, la tradición y la modernidad, el largo y el corto plazo, la indispensable o inevitable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, lo espiritual y lo material, el desarrollo extraordinario de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. Y en relación con las TIC, dicho Informe afirma:

> El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son la base de las competencias del futuro. Simultáneamente deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir en las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados, y conservar el rumbo de los proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación, y al mismo tiempo la brújula para moverse por ellas[92].

Todo esto, en la práctica educativa, donde el papel del profesor seguirá siendo fundamental, deberá tener consecuencias importantes. Así, este habrá de ayudar a sus

alumnos a trabajar la propia biografía dentro de la comunidad cercana a la que pertenecen, pero con la mirada puesta en esa otra comunidad más amplia que es la sociedad y el mundo entero. Para ello es igualmente importante que el profesor establezca un buen vínculo afectivo con los alumnos y de estos entre sí, buscando tiempos, formas y recursos que posibiliten la relación, en directo con los cercanos y en directo también –a través de las TIC– con los lejanos.

3. Vivir juntos y edificar la paz

Es imprescindible una reivindicación del sentido crítico, de la capacidad y ejercicio para juzgar con fundamento las situaciones nuevas que se nos presentan y a las que la ciencia y la tecnología no son ajenas. En este sentido cabe hacerse preguntas como esta: ¿hacia dónde va la sociedad científica y tecnológica? Es verdad que el conocimiento científico y la tecnología han contribuido a solucionar muchos problemas a la humanidad, pero han creado simultáneamente otros que generan incertidumbre sobre su solución definitiva. La omnipresencia actual de la dimensión científica y técnica en nuestras vidas implica ya de entrada un primer problema. Ante un desarrollo con una velocidad de crecimiento exponencial, como es el experimentado por la ciencia y la tecnología, legítimamente nos preguntamos por el sentido último de estas. Y esta es una pregunta de carácter ético. Como bien dice J. A. Marina[93], hablamos de sentimientos, de tecnologías, de educación, e inevitablemente acabamos hablando de ética, porque esta es fundante de lo humano.

Tres grandes pensadores españoles del siglo XX se han hecho preguntas y aventurado respuestas pertinentes al tema que nos ocupa. Ortega y Gasset[94] hablaba del «hombre masa» como sinónimo del hombre amoral, representativo a día de hoy no solo de segmentos de población amplios, sino incluso como rasgo definidor de no pocos talantes. López Aranguren[95] hablaba de un vacío moral en la sociedad, que debe ser llenado de actitudes; se ha referido también a la pérdida de evidencias éticas, lo que obliga a recuperar la responsabilidad y criticidad morales e invita en último término a descubrir la profunda inquietud ética latente en toda persona. Y Julián Marías[96] se refería a la vacilación humana ante trayectorias posibles, lo que obliga al ser humano a una búsqueda de sentido.

Ante panoramas como los descritos en esta reflexión, una de las vías de salida con la que personalmente me identifico es la llamada ética civil o de consenso básico. No son expresiones totalmente equivalentes, pero sí muy cercanas entre sí y apuntan en el fondo a lo mismo. Se trataría de una ética basada en la racionalidad, integradora del pluralismo

social, capaz de convertirse en limitadora del poder político y de otros poderes no menos potentes. Es una ética agónica, en lucha constante, con mucho de intencional y contagiosa, a través de propuestas lúcidas y ósmosis sociales. Es una ética no carente de pasión, ya que, cuando se echa una mirada a nuestro mundo y sus desigualdades, esto debe conducirnos a ser sensibles hacia las injusticias y hacia todo aquello «menos humano» que hay a nuestro alrededor. Esta ética, así entendida, podrá sentirse fuerte para situar, para «poner en su sitio» a la ciencia, a la tecnología y sus aplicaciones, o para alimentar la forma de hacer frente a retos como la interculturalidad u otros. Y representa, desde luego, un elemento pedagógico de primer orden si pensamos crear una cultura de paz partiendo de la educación.

Y en la práctica educativa sería interesante, a mi modo de ver, que el profesor fuera impulsor de una cultura moral, creada entre todos, a partir del entorno de la propia clase. Por eso importa que, frente a una concepción objetivista de los valores –como si hubiera un «sitio» de los valores o estos fueran «cosas» que obtener– o meramente subjetiva –disposiciones, tendencias, inclinaciones...–, se haga una propuesta educativa de tipo reflexivo, partiendo de la realidad y aterrizando en ella. La escuela puede y debe ser un espacio denso en cultura moral, que todo lo que diga, haga y proponga sea significativo, esto es, tenga un sentido para el alumno por lo que respecta a la dimensión ética de las acciones humanas. Así, a partir de sus experiencias anteriores y compartiendo las de otros, el alumno podrá construir conocimientos y sentimientos morales, no para atenerse a un «listado de valores» que no existe, sino para dar densidad humana, trascendente, a las propias acciones, sin olvidar ese sentido aspiracional antes señalado, ya que valor es también la búsqueda de valores. La meta educativa final consistirá en que el alumno sea capaz de establecer juicios moralmente relevantes, cree un sistema de razones de y sobre las propias acciones y logre en definitiva la deseable autonomía moral.

Hans Küng[97] se pregunta: ética, ¿para qué? Y apunta sugerentemente hacia el establecimiento de un talante ético global. Se trataría de una ética de mínimos en valores, normas y actitudes comunes, con una clave para el futuro: responsabilidad planetaria. Propone que, frente a la ética del éxito o de simples intenciones, se establezca una ética de responsabilidad para con el ámbito común, el medio ambiente y el mundo futuro, teniendo por objetivo y criterio último la persona. Entiende así la ética como asunto público, pues sin un talante ético colectivo y global no habrá orden ni paz mundial. Porque hay muchas cosas que dan que pensar, que nos hacen pensar, decimos nosotros, porque hay cosas que hacer y recursos que emplear, nos hacemos preguntas que tienen un calado ético. Y, al hilo de los temas tratados aquí, también podríamos decir que tal vez lleguemos a estar en-redados. El reto, el objetivo, es estar además interrelacionados, para edificar juntos una cultura de la paz.

Como dice F. Savater, «mantener una relación ética con los otros es estar siempre dispuesto a concederles la palabra y a poner en palabras lo que exigimos de ellos, lo que les ofrecemos o lo que les reprochamos»[98], constituyendo todo esto probablemente uno de los indispensables presupuestos para esa cultura de la paz. Y cuando se dice que las TIC pueden representar una especie de revolución copernicana en la sociedad y en la educación, recordamos con él que «la revolución no es el delirio mesiánico de ciertas políticas, sino el humilde y enérgico propósito de la ética»[99].

Jacques Maritain[100] hablaba de la sabiduría como de esa capacidad o habilidad de reflexión global, última y fundante sobre las realidades humanas. Hoy se produce también un reencuentro con este concepto de sabiduría en los ámbitos disciplinares de la psicología del desarrollo al hablar de los mayores no como el que está de vuelta de todo, sino como el que ha hecho un proceso de reflexión y asunción de su vida, su trayectoria y su entorno. Es un concepto que apunta a interrelación, a interdisciplinariedad, a capacidad de análisis y síntesis, a discernimiento entre lo sustancial y lo accidental, a aperturas trascedentes más allá de lo inmediato, a reflexión ética, a no pretender decir la última palabra, a tarea no terminada, pues, como dice también el citado F. Savater, «la ciudad de los hombres ha de ser una tarea y no un mausoleo, porque debe permanecer siempre abierta e inacabada, como la tela de Penélope o el mar de Ulises»[101].

21

EPÍLOGO CON AUTORRETRATO AGRADECIDO DE FONDO

La narración que aquí termina es un relato de convicciones educativas y morales. Como tal, ya lo advertía al principio, tiene la impronta del autorretrato. Por todo ello, este epílogo, palabras sobre palabras, incluye un ejercicio de sinceridad agradecida y una especie de credo, al que he tratado de ser fiel a lo largo de mi vida como profesor. Pues credo es convicción y fidelidad. Algunas de las referencias que hago en este último capítulo las he escrito venciendo un inevitable pudor, pero no sería sincero y agradecido si no las reflejara.

Pocas palabras hay tan bellas y cargadas de sentido como la palabra «maestro». La aplicamos, por ejemplo, con propiedad sincera a un gran director de orquesta (no a cualquiera que empuña una batuta) o a un matador de toros (no a un novillero). Pero sobre todo lo decimos de aquellas personas que nos han marcado en nuestra educación y en nuestra vida, los que nos enseñaron las primeras letras, los que alentaron nuestros aprendizajes, los que nos dijeron una palabra oportuna en un momento perplejo de nuestra adolescencia, los que aguantaron nuestras impertinencias sin perder la paciencia ni la compostura, los que han dejado en nosotros algo de sí mismos. Los buenos maestros son insustituibles, sin ellos no existe la educación. Me siento agradecido a todos, incluso a los mediocres, pues todos me aportaron algo.

Mi padre, Miguel Vílchez, fue mi primer y gran maestro. Formado en el seminario de maestros del Ave María, fundado por Don Andrés Manjón, puso en mí las bases de lo que es fundamental en la educación, la lectura, la escritura, el pensamiento claro y ordenado, el razonamiento matemático, la necesidad de las cosas bien hechas y terminadas, el sentimiento religioso profundo, ni culpabilizador ni beaturrón, basado en el relato de un Dios revelado como Padre, el sentido ético de la vida, la fe en las propias posibilidades, la distinción entre lo sustancial y lo accidental, el gusto por la música y un cierto desapego del qué dirán; feliz con cualquiera de mis logros, siempre me invitó a la contención moderada en el desarrollo del autoconcepto y en la construcción de mi personalidad.

Mi madre, Teresa Martín, con una alta inteligencia emocional y social, fue siempre para mí el paradigma del cariño, de la apertura a los otros, de ese decir sí con las manos abiertas a quien te pide algo, de la generosidad que no humilla, de la positividad ante los problemas, del amor por la vida, de la alegría, del buen humor y del valor de la familia.

Líder brillante y respetada en su familia de origen, hizo de nuestra casa un punto de referencia para los muchos y diversos, sin distinción de clases o cultura, que a hasta ella se acercaron. Cultivó el bien entendido *santo temor de Dios*, desde una piedad sencilla y sentida.

Miguel, Carlos y Jesús siempre han sido, además de mis hermanos, mis mejores amigos. En ellos encontré el apoyo cuando más lo necesité y de ellos aprendí la necesidad del esfuerzo, el trabajo y salir adelante con las propias manos desde muy jóvenes, haciendo de la necesidad virtud. Pocas cosas me han satisfecho y alegran la vida tanto como encontrarme con ellos para reírnos un rato, compartir unas cervezas y rememorar anécdotas del pueblo que nos vio nacer. Magníficos profesores los tres, estoy seguro de que cientos y cientos de alumnos los tienen en sus vidas como referentes.

Mis estudios de bachillerato en el colegio-seminario de Santa Fe constituyeron la base de una formación que, hoy desde la distancia, contemplo como enormemente rica y completa. Allí aprendí lenguas clásicas, que tanto han contribuido a cincelar mi formación, múltiples saberes y la iniciación en el canto coral, los estudios de piano y órgano e incluso la dirección de coros. A mis profesores de entonces les debo el amor por las palabras y sus raíces, la expresión escrita, el encuentro con los clásicos de nuestra literatura, la afición a la lectura y la pasión casi sensorial por los libros, junto a valores como el estudio, la autodisciplina y el afán por lograr una excelencia como sinónimo de dar lo mejor de uno mismo.

Guardo el recuerdo de los profesores que tuve en los estudios de filosofía y teología, dos o tres de ellos realmente excepcionales. Les debo el cultivo de la argumentación y la fundamentación crítica del pensamiento, la apertura a muchos y diversos saberes, tratando de interrelacionarlos y situarlos en diálogo complementario. Mi estancia temporal en un centro de estudios teológicos en Alemania me abrió a un mundo nuevo, me reafirmó en muchas de las cosas aquí aprendidas, y hoy interpreto aquella etapa como mi primera inmersión en un mundo al que hoy adjetivamos de globalizado. Pemítaseme aquí una reivindicación de los estudios eclesiásticos –los de hace un tiempo, todo hay que decirlo– en lo que tenían de interdisciplinariedad, riqueza y hondura. Aquellos estudios incluían, además de las asignaturas propias de las especialidades de filosofía y teología, otras muchas como las pertenecientes a otros campos, derecho, historia, psicología, sociología, literatura, arte, lenguas clásicas y modernas, etc. Nada de eso encontré después en las universidades civiles en las que también cursé estudios, más allá de algún profesor con formación realmente enciclopédica. Cuando, a lo largo de mi trayectoria docente, me he encontrado con colegas de talante humanista y capaces de verdaderos enfoques interdisciplinares, he descubierto que poseían, de base, un tipo de formación como la descrita, también ellos la habían recibido y la agradecían.

Entre los profesores de la Universidad Complutense –licenciaturas en Filosofía y Letras, Psicología clínica y doctorado– encontré dos o tres a los que realmente puedo considerar maestros. Constituían el grupo de los humanistas, con enfoques interdisciplinares, a los que antes he hecho referencia, sabían conectar vida y saberes, y sus cosmovisiones no empezaban ni terminaban en el aula.

Los compañeros, cuando se es niño o joven, son el hábitat y el humus para una necesaria socialización de la persona. De entre ellos queda algún amigo para siempre, otros, ¡ay!, ya se han ido. Siempre preferí ser querido a ser alabado por los que tenía al lado. Unos y otros me han ayudado, en todo caso, a conocerme mejor. La mayor satisfacción que en estos momentos experimento es encontrarme en el ordenador con el mensaje de alguien de quien hace muchos años que no sabía nada, con un recuerdo lleno de afecto, reconocimiento o gratitud. Entre tanto *mail* inútil, como los que todos recibimos a diario, el de un compañero perdido y reencontrado constituye un inestimable regalo.

De los alumnos que he tenido, de sus preguntas y respuestas, de sus silencios y dudas, de su variedad y talantes personales, de los tesoros que guardan en su mente y corazón, que de vez en cuando asoman como una brisa esperanzadora, he aprendido no poco. Sobre todo que son buscadores que se debaten entre la complejidad, la inmediatez y la incertidumbre, por lo que la mayoría de las veces sus preguntas tienen que ver con la necesidad de encontrar a alguien que les entienda, aunque no comparta tal vez algunos de sus estilos o valores; son buscadores de sentido para sus vidas, aunque no lo verbalicen así y valoran más al profesor-persona que al profesor-erudito. De ellos he aprendido a cambiar enfoques y perspectivas, y a dudar. Muchas veces sus dudas las he hecho mías y me he apropiado de sus preguntas. He llegado también a la conclusión de que los educadores debemos aprender a amar y gustar lo que los jóvenes gustan y aman... para que lleguen a amar y gustar lo que nosotros amamos y gustamos. Y, atención, porque en ese *conjunto* pueden entrar cosas como Beethoven y el rap, estéticas y valores.

De las personas a las que he encontrado a través de la terapia, la orientación y el consejo psicológico he aprendido que los seres humanos somos como el arpa dormida de Bécquer, siempre a la espera de alguien que haga sonar sus cuerdas empolvadas, tal vez limpiándolas y abrillantándolas antes, para que suene bien. Alguna vez me han preguntado si, después de escuchar y tratar a tanta gente, en mi visión sobre las personas predominan más las tinieblas que la luz, y he respondido sin dudar que resplandece la luz. Más exactamente, asomarse con respeto, pudor y empatía hacia lo más hondo de una persona te permite comprobar sus «razones», las causas de sus conductas, las *normales* y las que se salen de la *norma*. En esto, como en otras cosas tocantes a la educación, me

declaro totalmente socrático.

De las investigaciones llevadas a cabo, solo o en equipo, he aprendido la necesidad de plantear nuevas y buenas preguntas, y de buscar a través de distintos itinerarios, perspectivas diversas y métodos complementarios. Si nos hacemos las preguntas de siempre, planteadas de igual manera, es más que probable que encontremos respuestas reiterativas y el avance en el conocimiento pretendido sea cero. El progreso de la educación en todos sus ámbitos se correlaciona positivamente con investigar e innovar. Estoy convencido de que ya no sirve aquello de cada maestrillo, su librillo, eso es las más de las veces sinónimo de pereza, rutina y comodidad.

Mi credo educativo comienza por un acto de fe en la persona, en toda persona, singularmente durante las etapas fundamentales de su formación. Fe en sus posibilidades, a pesar de las inevitables dificultades que muchos encuentran en su camino. Creo en la persona como ser capaz de construirse a sí mismo. Creo en el aprendizaje a través de medios y caminos diversos, con métodos que no se oponen, sino que se complementan. Creo en las potencialidades transformadoras de la educación en cualquier edad y situación. Creo en una educación que tenga siempre como horizonte los valores humanos y una referencia moral constante.

Creo en la necesidad que tiene todo ser humano de encontrarse consigo mismo y con los demás, porque somos radicalmente personas en comunicación, y la densidad de nuestra vida se mide por la hondura de los encuentros que hemos tenido a lo largo de la vida. Y cuando hablo de encuentro y comunicación lo llamo compañerismo, amistad, relaciones cordiales, intercambio de pensamientos y sentimientos, enriquecimiento mutuo, proyectos compartidos.

Creo que todos somos iguales en dignidad y derechos, aunque diversos por los rasgos que nos caracterizan, las inteligencias y habilidades de las que estamos dotados, estando todos llamados a alcanzar lo mejor de nosotros a través de la propia realización. Me he sentido privilegiado al haberme formado y convivido con personas de culturas y países distintos, posiciones ideológicas y políticas variadas, con convicciones religiosas diversas o sin ellas, aunque no carentes de un sentido ético en sus vidas.

Creo en la necesidad de una verdadera revolución emocional, en la educación y para la sociedad, donde palabras como comprensión, compasión, condescendencia, comunicación, colaboración, compañía, conversación, compartir, sean moneda corriente en el día a día. Los extremos de la vida se tocan en tantas y tantas cosas... En el anciano que tiene dificultades para la abstracción y le falla la memoria vemos tal vez rasgos del niño que aún no ha pasado de la etapa del pensamiento concreto; en el mayor que tiene necesidad de mimos y de ternura vemos al niño que busca la caricia protectora de sus padres; el niño que quiere imponer sus caprichos nos conduce hasta el anciano con sus

rarezas y *manías*. En uno y otro extremo, la presencia del afecto y la ternura define lo que debe ser una forma de trato y una manera de educar. La calidad global de un país, su verdadero PIB, debiera medirse por el trato de la sociedad a quienes representan los dos extremos de la vida, por hipotéticos índices de inteligencia emocional compartida.

Creo en la familia, fundamento primero de la buena educación y de la educación buena, nido en el que se incuban las inteligencias y los sentimientos, base de los aprendizajes, referencia imprescindible a lo largo de todo el ciclo vital. Si la familia no existiera habría que inventarla. Padres y madres *presentes*, hijos ganadores. Porque educar es estar presentes, hacerse presentes; en la base de muchos problemas educativos de los hijos se cuentan no pocas *ausencias*. Sin olvidar que educación se escribe en singular, pues cada hijo es distinto; como personas somos distintos, ni clones ni fotocopias. El significado de la maternidad y la paternidad implica poner en marcha un proyecto educativo que supone un largo proceso y dura toda la vida. Uno es padre o madre para siempre.

Creo en la verdad, el bien y la belleza, como referentes trascendentales de una educación digna de tal nombre. La educación, su naturaleza, retos y problemas constituyen un rompecabezas cognitivo y emocional, un puzle siempre a medio hacer, sinfonía inacabada, laberinto sentimental, encrucijada, desafío, aventura y tarea constante. Creo en una educación y en una pedagogía, como articulación de esta, con un carácter sembrador, cuyos resultados no hay que buscar de manera inmediata. Cuando las cosas se hacen con empeño, competencia y sensatez, los frutos aparecen tarde o temprano. Eso implica paciencia, aguante y esperanza por parte de todos. El inmediatismo difícilmente casa con unas adecuadas acciones escolares y familiares. La verdadera calidad educativa no hay que medirla en función del número de ordenadores por aula o los medios materiales que un colegio o una familia ponen al alcance de los niños. Más bien debiera medirse por la persona como resultado final. Es mejor educación, tiene mayor calidad, aquella que contribuye a que un sujeto se construya como persona, encuentre y tenga un sentido para su vida.

BIBLIOGRAFÍA CITADA EN EL TEXTO Y DE REFERENCIA

ADLER, A., *Der Sinn des Lebens.* Viena-Leipzig, Passer, 1933.

ALBERDI, I., *La nueva familia española.* Madrid, Taurus, 1999.

ALBERTI, R., *Marinero en tierra*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1978.

ARTEAGA, C. DE, *Sembrarse.* Sevilla, Talleres Tipográficos Casa Zaragoza, 1955.

BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*. Buenos Aires, FCE, 1999.

BERNANOS, G., *Journal d´un curé de champagne*. Paris, Turon, 1936.

BERTALANFFY, L. V., *System theory. Foundations, development, applications*. Nueva York, Braziler, 1968.

BETTHELHEIM, B., *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona, Crítica, 1994.

BLANCH, A., *El hombre imaginario*. Madrid, PPC, 1995.

BRONFENBRENNER, U., «Ecological theory», en A. KAZDIN (ed.), *Encyclopedia of Psychology.* Washington - Nueva York, American Psychological Association - Oxford University Press, 2000.

BRUNER, J., *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991.

– *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.

BUBER, M., *Yo y tú*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

CASTELLS, M., *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza, 1997.

DELORS, J., *L´éducation: un trésor est caché dedans*. París, Unesco, 1996.

ECO, U., *La misteriosa llama de la reina Loana*. Barcelona, Lumen, 2004.

– *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona, Lumen, 1996.

ESSOMBA, F. (coord.), *Construir la escuela intercultural*. Barcelona, Graó, 1999.

ESTÉBANEZ, D., *Diccionario de términos literarios*. Madrid, Alianza, 1996, 1999.

ESTEVE, J. M., *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1984.

– *Profesores en conflicto*. Madrid, Narcea, 1987, 1994.

FERRATER MORA, J., *Diccionario de filosofía*. Madrid, Alianza, 1982.

FRANKL, V., *El hombre en busca de sentido*. Barcelona, Herder, 1991.

FROMM, E., *La revolución de la esperanza*. Madrid, FCE, 1968, 1984.

– *¿Tener o ser?* Madrid, FCE, 1980.

FUNDACIÓN ENCUENTRO, *Informes España* 1996-2012. Madrid, Fundación Encuentro - CECS.
GABILONDO, A., *Darse a la lectura*. Barcelona, RBA, 2012.
GARDNER, H., *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, Paidós, 2005.
GINER, S. ET AL. (eds.), *Diccionario de sociología*. Madrid, Alianza, 1998, 2001, 2002.
GOETHE, J. W., *Los sufrimientos del joven Werther*. Barcelona, Planeta, 2002.
GOLEMAN, D., *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós, ^{10}1997.
GONZÁLEZ DE CARDEDAL, O., *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*. Madrid, PPC, ^{3}2005.
GUILLÉN, J., *Lenguaje y poesía*. Madrid, Alianza, 1969.
HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus, 1987.
HESSEL, S., *Indignez-vous!* París, Indigène, 2010.
HESSEL, S. / MORIN, E., *Le chemin de l'espérance*. Clamecy, Fayard, 2011.
HILDEGARDA DE BINGEN, *Scivias. Conoce los caminos*. Madrid, Trotta, 1999.
HUGO DE SAN VÍCTOR, en J.-P. MIGNE, *Patrologia Latina* (1884-1885).
IMBERNÓN, F. (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 1999.
JANÉ, E., *Formación.* Barcelona, Ed. del autor, 1949.
JUAN DE LA CRUZ, SANTO, *Cántico espiritual*. Madrid, Cátedra, 2000.
KANT, I., *Crítica del juicio*. Madrid, Espasa, 2007.
KÜNG, H., *Proyecto de una ética mundial.* Madrid, Trotta, 2006.
LACASA, P., *Familias y escuelas*. Madrid, Visor, 1997.
LAÍN ENTRALGO, P., *La espera y la esperanza*. Madrid, Revista de Occidente, 1957.
– *Sobre la amistad*. Madrid, Revista de Occidente, 1972.
LIPOVETSKY, G., *Los tiempos hipermodernos.* Barcelona, Anagrama, 2006.
LÓPEZ ARANGUREN, J. L., *Ética*. Madrid, Trotta, 1994.
– *Talante, juventud y moral.* Madrid, Ed. Paulinas, 1975.
MACHADO, A. *Poesías completas*. Madrid, Espasa-Calpe, 1977.
MARCEL, G., *Ser y tener*. Madrid, Caparrós, 1996.
MARDONES, J. M., *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid, PPC, 1999.
– *La vida del símbolo*. Santander, Sal Terrae, 2003.
MARÍAS, J., *Persona.* Madrid, Alianza, 1996.
MARINA, J. A., *El laberinto sentimental*. Barcelona, Anagrama, 1998.

MARITAIN, J., *Ciencia y sabiduría*. Madrid, Taurus, 1958.
MORIN, E., *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, Paidós, 2001.
NUSSBAUM, M., *La fragilidad del bien.* Madrid, Visor, 1995.
– *Paisajes del pensamiento.* Barcelona, Paidós, 2008.
ORTEGA Y GASSET, J., «Guillermo Dilthey y la idea de la vida», en *Revista de Occidente* 125 (1933), pp. 197-214.
– *Misión de la universidad.* Madrid, Revista de Occidente, 1936.
– *Obras completas.* Madrid, Alianza, 1983.
– *La rebelión de las masas*. Madrid, Revista de Occidente, 1930.
OTERO, B. DE, *Mis mejores sonetos*. Madrid, Turner, 1977.
OVIDIO, P., *Tristezas*. Madrid, CSIC, 2005.
PAGÈS, E., *La generación Google. De la educación permisiva a una escuela serena.* Lérida, Laia, 2012.
PERRENOUD, Ph., *Enseigner: agir dans l´urgence, décider dans l´incertitude*. París, ESF, 1996.
PLATÓN, *Obras completas.* Madrid, Aguilar, 1969.
REHER, D. S., *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid, Alianza, 1996.
RICO, F., *Mil años de poesía española.* Barcelona, Planeta, 1996.
RICOEUR, P., «L´identité narrative», en *Esprit* 7-8 (1988).
– *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido.* Madrid, Cátedra, 1988.
RODRIGO, M. J. / PALACIOS, J. (coords.), *Familia y desarrollo humano.* Madrid, Alianza, 1998.
RODRIGO, M. J. ET AL., *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor, 1993.
ROF CARBALLO, J., *El hombre como encuentro*. Madrid, Alfaguara, 1973.
– *Violencia y ternura*. Madrid, Prensa Española, 1967.
ROGERS, C., *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona, Paidós, 1982.
– *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós, 1994.
ROJAS, E., *Amigos*. Madrid, Temas de Hoy, 2009.
ROUSSEAU, J.-J., *Emilio o De la educación.* Madrid, Edaf, 1982.
SAINT-EXUPÉRY, A. DE, *El Principito.* México, Ed. Latinoamericana, 1998.
SALOVEY, P. / MAYER, J. D., «Emotional intelligence», en *Imagination, Cognition and Personality* 9 (1990), pp. 185-211.
SAVATER, F., *Invitación a la ética*. Barcelona, Anagrama, 2008.

SCHILLER, F., *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona, Anthropos, 1990.

SHAW, B., *Who I am and What I think. Sixteen Self Sketches.* Nueva York, Dodd, Mead & Co., 1949.

SÓFOCLES, *Antígona.* Buenos Aires, Biblos, 1994.

STEINER, G., *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela, 2003.

TIBA, I., *Quien ama, educa*. Madrid, Santillana, 2009.

TORRALBA, F., *¿Es posible otro mundo?* Madrid, PPC, 2003.

VERDÚ, V., *El estilo del mundo.* Barcelona, Anagrama, 2003.

– *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona, Random House Mondadori, 2005.

VÍLCHEZ, L. F., «Los adolescentes en la ESO», en *Informe España 2010. Una interpretación de su realidad social.* Madrid, Fundación Encuentro – CECS, 2010, pp. 107-160.

– «Los adolescentes españoles en la era 2.0», en D. REIG / L. F. VÍLCHEZ, *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas.* Madrid, Fundación Encuentro – Fundación Telefónica, 2013.

– «Análisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educación de los hijos», en *Educación y Futuro* 17 (2007), pp. 105-130.

– «Análisis de aspectos emocionales en las relaciones padres-hijos, mediante la aplicación de pruebas específicas», en *Educadores* 49/224 (2007), pp. 557-572.

– «Análisis del contenido, en la perspectiva de la educación en valores de niños y adolescentes, de 150 anuncios emitidos a través de televisión», en *Educando en la sociedad digital. Ética mediática y cultura de paz* I. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2002, pp. 387-392.

– «La aplicación pedagógica de las TIC», en *Informe España 2009. Una interpretación de su realidad social.* Madrid, Fundación Encuentro – CECS, 2009, pp. 225-290.

– *La educación. Las buenas preguntas.* Madrid, San Pablo, 2005.

– *La música y su potencial educativo.* Madrid, Fundación SM, 2009.

– *Padres y madres ante el espejo*. Madrid, San Pablo, 2003.

– «Realidad actual de la familia y su incidencia en el hecho educativo escolar», en *Escuela y familia. Hacia un espacio de encuentro y colaboración.* V Jornadas de los Centros de Iniciativa Social de Euskadi. 2004, pp. 31-63.

– *Televisión y familia, un reto educativo*. Madrid, PPC, 1999.

– Las TIC en el trasfondo emocional de la educación y la interculturalidad», en *Educadores* 45/202 (2002), pp. 93-111.

– «La tutoría, un espacio para la orientación vocacional», en *Misión Joven* 351 (2006), pp. 17-23.

VÍLCHEZ, L. F. (dir.), *Escuela, signo y propuesta de futuro.* Madrid, FERE-SM, 2004.

WEIL, S., *La gravedad y la gracia*. Madrid, Trotta, 2009.

WOLFF, T., *Vieja escuela.* Madrid, Alfaguara, 2005.

Notas

1. Propuesta

[1] A. ADLER, *Der Sinn des Lebens.* Viena-Leipzig, Passer, 1933.

[2] En el apartado final de bibliografía se incluyen las referencias correspondientes.

2. El paradigma narrativo. La vida como lectura y la lectura como búsqueda de sentido

[3] Z. BAUMAN, *Modernidad líquida.* Buenos Aires, FCE, 1999.

[4] J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid, Taurus, 1987.

[5] T. WOLFF, *Vieja escuela.* Madrid, Alfaguara, 2005.

[6] ARISTÓTELES, *De anima* II, 1, 412 a, 1020.

[7] J. ORTEGA Y GASSET, *Obras completas.* Madrid, Alianza, 1983.

[8] *Didascalion*, lib. I, cap. 1.

[9] B. BETHELHEIM, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona, Crítica, 1994.

[10] J. BRUNER, *La educación, puerta de la cultura.* Madrid, Visor, 1997, pp. 149-168.

[11] *Ibid*.

[12] J. BRUNER, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid, Alianza, 1991, p. 133.

[13] *Ibid.*

[14] *Ibid.,* p. 132.

[15] *La educación, puerta de la cultura,* o. c., p. 112.

[16] *Ibid.,* p. 168.

[17] *Ibid.,* p. 183.

3. Una entrevista-resumen

[18] Las entrevistas fueron publicadas en revistas educativas españolas y latinoamericanas.

[19] J. DELORS, *L'éducation: un trésor est caché dedans.* París, Unesco, 1996.

[20] A. CORTINA, *Ética mínima.* Madrid, Tecnos, 1986.

[21] L. F. VÍLCHEZ, *La música y su potencial educativo.* Madrid, Fundación SM, 2009.

4. De la educación partida

[22] U. BRONFENBRENNER, «Ecological theory», en A. KAZDIN (ed.), *Encyclopedia of Psychology.* Washington – Nueva York, American Psychological Association – Oxford University Press, 2000.

[23] *Ibid.*

[24] L. MARINOFF, *Más Platón y menos Prozac.* Barcelona, Ediciones B, 2000.

5. ... a la educación (com)partida

[25] L. F. VÍLCHEZ, «Educación en España. Debate social y retos para el siglo XXI», en FUNDACIÓN ENCUENTRO-CECS, *Informe España 2001. Una interpretación de su realidad social.* Madrid, 2001, pp. 127-185, capítulo del que se extraen algunas de sus principales líneas argumentales.

[26] Declaraciones de Koichiro Matsuura, director general de la Unesco, en *El País*, 29 de mayo de 2000.

[27] J. DELORS, *L'éducation: un trésor est caché dedans,* o. c.

[28] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, *Centros educativos y calidad de la enseñanza* (1994).

[29] *Ibid.*, p. 22.

6. La educación como ayuda en la búsqueda personal de sentido para la vida

[30] L. F. VÍLCHEZ, *Lección inaugural del curso 2012-2013 en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.* En este capítulo se recogen los aspectos principales de esa lección, pronunciada el 1 de octubre de 2012 en el Aula Magna de la Facultad.

[31] J. DELORS, *L'éducation: un trésor est caché dedans,* o. c.

[32] PÍNDARO, *Pítica* VII.

[33] SÓFOCLES, *Antígona*, vv. 332-333.

[34] G. BERNANOS, *Journal d'un curé de champagne.* París, Turon, 1936.

[35] En *El País,* 15 de julio de 2012, p. 72.

[36] PLATÓN, *Apología de Sócrates*, en *Obras completas.* Madrid, Aguilar, 1969.

[37] M. MCLUHAN, *The Gutenberg Galaxy. The Making Typographic Man.* Toronto, University of Toronto Press, 1962.

[38] J. ROF CARBALLO, *El hombre como encuentro.* Madrid, Alfaguara, 1973.

[39] M. BUBER, *Yo y tú.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

[40] D. GOLEMAN, *Inteligencia emocional.* Barcelona, Kairós, ^{10}1997; P. SALOVEY / J. D. MAYER,

«Emotional Intelligence», en *Imagination, Cognition and Personality* 9 (1990), pp. 185-211.

41 A. DE SAINT-EXUPÉRY, *El Principito.* México, Ed. Latinoamericana, 1998.

42 P. LAÍN ENTRALGO, *Sobre la amistad.* Madrid, Revista de Occidente, 1972.

43 Carta de Schiller a Goethe, en E. ROJAS, *Amigos.* Madrid, Temas de Hoy, 2009, pp. 201-202.

44 *Ibid.,* p. 202.

45 A. MACHADO, *Poesías completas.* Madrid, Espasa-Calpe, 1977, p. 246.

46 R. ALBERTI, *Marinero en tierra.* Madrid, Biblioteca Nueva, 1978, p. 75.

47 SAN JUAN DE LA CRUZ, *Cántico espiritual*, canción 14-15.

48 *Ibid.*

49 J. GUILLÉN, «Lenguaje insuficiente. San Juan de la Cruz o lo inefable y místico», en *Lenguaje y poesía.* Madrid, Alianza, 1969.

50 B. DE OTERO, *Mis mejores sonetos.* Madrid, Turner, 1977.

51 E. JANÉ, *Formación.* Barcelona, Ed. del autor, 1949, pp. 38-39.

52 «Mi confesión», manuscrito recientemente hallado por Alicia Villar en la casa-museo del autor, en Salamanca. Cf. *El País*, 2 de marzo de 2012, p. 37.

53 J. M. MARDONES, *La vida del símbolo.* Santander, Sal Terrae, 2003.

54 Z. BAUMAN, *Modernidad líquida,* o. c.

55 J. HABERMAS, *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid, Taurus, 1987.

56 J. M. MARDONES, *La vida del símbolo,* o. c., p. 257.

57 *Ibid.,* p. 261.

58 E. FROMM, *La revolución de la esperanza.* Madrid, FCE, 1984 (1968).

59 P. LAÍN ENTRALGO, *La espera y la esperanza.* Madrid, Revista de Occidente, 1957.

60 S. HESSEL / E. MORIN, *Le chemin de l´espérance.* Clamecy, Fayard, 2011.

61 J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o De la educación.* Madrid, Edaf, 1982.

62 S. HESSEL / E. MORIN, *Le chemin de l´espérance,* o. c., pp. 47ss.

63 J. ORTEGA Y GASSET, *Misión de la universidad.* Madrid, Revista de Occidente, 1936.

64 H. GARDNER, *Las cinco mentes del futuro.* Barcelona, Paidós, 2005.

7. Mi relato educativo en perspectiva universitaria

65 C. ROGERS, *El proceso de convertirse en persona.* Barcelona, Paidós, 1994.

66 I. KANT, *Crítica del juicio.* Madrid, Espasa, 2007.

67 M. NUSSBAUM, *La fragilidad del bien.* Madrid, Visor, 1995.

68 M. NUSSBAUM, *Paisajes del pensamiento.* Barcelona, Paidós, 2008.

[69] E. MORIN, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona, Paidós, 2001.

[70] P. RICOEUR, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido.* Madrid, Cátedra, 1988.

[71] B. SHAW, *Who I am and What I think. Sixteen Self Sketches*. Nueva York, Dodd, Mead & Co., 1949.

[72] OVIDIO. *Tristia* I, III, 1.

[73] A. MACHADO, *Poesías completas*, o. c., p. 234.

[74] C. DE ARTEAGA, *Sembrarse.* Sevilla, Talleres Tipográficos Casa Zaragoza, 1955, p. 7.

8. Contextos y aprendizajes

[75] V. VERDÚ, *El estilo del mundo*. Barcelona, Anagrama, 2003.

[76] G. LIPOVETSKY, *Los tiempos hipermodernos.* Barcelona, Anagrama, 2006.

[77] J. ELZO, *Los jóvenes y la felicidad.* Madrid, PPC, 2006, p. 7.

10. ¿Qué pasa con los profesores?

[78] J. M. ESTEVE, *El malestar docente.* Barcelona, Paidós, 1984, pp. 125ss.

[79] *Informe España 2001.* Madrid, Fundación Encuentro – CECS, 2001, pp. 158ss.

12. Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores frente a frente

[80] En este apartado se hace referencia a investigaciones que personalmente he llevado a cabo, para la institución de la FERE, según se recoge en la bibliografía final.

13. La tutoría, espacio privilegiado para el encuentro educativo y ayuda a la búsqueda de sentido

[81] Reflexiones tomadas en parte de mi artículo «La tutoría, un espacio para la orientación vocacional», en *Misión Joven* 351 (2006), pp. 17-23.

[82] L. F. VÍLCHEZ, *Padres y madres ante el espejo.* Madrid, San Pablo, 2003.

[83] Ph. PERRENOUD, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* París, ESF, 1996.

14. Encarnar los valores

[84] Cf. L. F. VÍLCHEZ, «¿Dónde están los valores? Ofrecer un sentido para la vida», en *Misión Joven* 365 (2007), pp. 17-23.

15. Discurso pedagógico contra el fanatismo y la intolerancia

[85] A. MACHADO, *Poesías completas*, o. c., p. 280.

16. Somos distintos y somos iguales. Discurso sobre la diversidad

[86] J. M. MARDONES, *Desafíos para recrear la escuela.* Madrid, PPC, 1999, p. 115.

17. Las tecnologías, ¿oportunidad o problema?

[87] L. F. VÍLCHEZ, «Los adolescentes en la era 2.0», en D. REIG / L. F. VÍLCHEZ, *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas.* Madrid, Fundación Encuentro – Fundación Telefónica, 2013.

[88] E. PAGÈS, *La generación Google. De la educación permisiva a una escuela serena.* Lérida, Laia, 2012.

[89] *Ibid.,* p. 103.

[90] *Ibid.,* p. 128.

19. La música, aliada de la buena educación

[91] L. F. VÍLCHEZ, *La música y su potencial educativo*. Madrid, Fundación SM, 2009.

20. De Atapuerca a Google. El desarrollo del ciclo vital y los cambios sociales

[92] J. DELORS, *L'éducation: un trésor est caché dedans,* o. c., pp. 95-96.

[93] J. A. MARINA, *El laberinto sentimental.* Barcelona, Anagrama, 1998.

[94] J. ORTEGA Y GASSET, *La rebelión de las masas.* Madrid, Revista de Occidente, 1930.

[95] J. L. LÓPEZ ARANGUREN, *Talante, juventud y moral.* Madrid, Ed. Paulinas, 1975.

[96] J. MARÍAS, *Persona.* Madrid, Alianzam, 1996.

[97] H. KÜNG, *Proyecto de una ética mundial.* Madrid, Trotta, 2006.

[98] F. SAVATER, *Invitación a la ética.* Barcelona, Anagrama, 2008, p. 36.

[99] *Ibid.,* p. 97.

[100] J. MARITAIN, *Ciencia y sabiduría.* Madrid, Taurus, 1958.

[101] F. SAVATER, *Invitación a la ética,* o. c., p. 106.

Contenido

Portadilla
Dedicatoria
Prólogo
1. Propuesta
2. El paradigma narrativo. La vida como lectura y la lectura como búsqueda de sentido
3. Una entrevista-resumen
4. De la educación partida
5. ... a la educación (com)partida
6. La educación como ayuda en la búsqueda personal de sentido para la vida
7. Mi relato educativo en perspectiva universitaria
8. Contextos y aprendizajes
9. Los alumnos
10. ¿Qué pasa con los profesores?
11. ¿... y con la familia?
12. Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores frente a frente
13. La tutoría, espacio privilegiado para el encuentro educativo y ayuda a la búsqueda de sentido
14. Encarnar los valores
15. Discurso pedagógico contra el fanatismo y la intolerancia
16. Somos distintos y somos iguales. Discurso sobre la diversidad
17. Las tecnologías, ¿oportunidad o problema?
18. Desde los cimientos: el valor de la Educación Infantil
19. La música, aliada de la buena educación
20. De Atapuerca a Google. El desarrollo del ciclo vital y los cambios sociales
21. Epílogo con autorretrato agradecido de fondo
Bibliografía
Notas
Créditos

Diseño: Ignacio Molano
Estudio SM

© 2013, Luis Fernando Vílchez Martín
© 2013, PPC, Editorial y Distribuidora, SA
Impresores, 2
Parque Empresarial Prado del Espino
28660 Boadilla del Monte (Madrid)
ppcedit@ppc-editorial.com
www.ppc-editorial.com

ISBN: 978-84-288-2627-3

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de su propiedad intelectual. La infracción de los derechos de difusión de la obra puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

Portadilla	2
Dedicatoria	3
Prólogo	4
1. Propuesta	7
2. El paradigma narrativo. La vida como lectura y la lectura como búsqueda de sentido	9
3. Una entrevista-resumen	15
4. De la educación partida	24
5. ... a la educación (com)partida	30
6. La educación como ayuda en la búsqueda personal de sentido para la vida	36
7. Mi relato educativo en perspectiva universitaria	49
8. Contextos y aprendizajes	55
9. Los alumnos	60
10. ¿Qué pasa con los profesores?	65
11. ¿... y con la familia?	72
12. Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores frente a frente	78
13. La tutoría, espacio privilegiado para el encuentro educativo y ayuda a la búsqueda de sentido	84
14. Encarnar los valores	92
15. Discurso pedagógico contra el fanatismo y la intolerancia	100
16. Somos distintos y somos iguales. Discurso sobre la diversidad	104
17. Las tecnologías, ¿oportunidad o problema?	110
18. Desde los cimientos: el valor de la Educación Infantil	122
19. La música, aliada de la buena educación	129
20. De Atapuerca a Google. El desarrollo del ciclo vital y los cambios sociales	136
21. Epílogo con autorretrato agradecido de fondo	143

Bibliografía 149
Notas 154
Contenido 160
Créditos 161